

## **TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN Y TURISMO DE ÁVILA

### **REPERCUSIÓN E IMPACTO DE UN PLANTEAMIENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID. ANÁLISIS RETROSPECTIVO DE LA INTERVENCIÓN CON LOS CURSOS DE 4º, 5º Y 6º DE PRIMARIA**

IMPACT AND CONSEQUENCES OF A PROPOSSAL OF A FORMATIVE  
ASSESSMENT FOR PRIMARY SCHOOL IN PHYSICAL EDUCATION IN THE  
COMUNITY OF MADRID. RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE  
INTERVENTION WITH 4º, 5º AND 6º GRADE OF PRIMARY EDUCATION

**AUTOR: Ángel Juez Bengoechea**

**Tutor: Josué Prieto Prieto**

**Ávila, 10 de julio de 2020**

## TRABAJO DE FIN DE GRADO

### DECLARACIÓN DE AUTORÍA

*D. Ángel Juez Bengoechea, con DNI 71105701-M, matriculado en la Titulación de Grado en Maestro en Educación Primaria.*

***Declaro que he redactado el Trabajo Fin de Grado titulado Repercusión e impacto de un planteamiento de evaluación formativa en el alumnado de Educación Física en Primaria en la Comunidad de Madrid. Análisis retrospectivo de la intervención los cursos de 4º, 5º y 6º de Primaria del curso académico 2019/2020 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.***

En Ávila, a 10 de julio de 2020

Fdo.: Ángel Juez Bengoechea

## RESUMEN

Los agentes que participan en la educación (educadores, maestros, profesores, alumnado, familiares,...) aprecian, en estos últimos años, un importante descenso en los niveles de convivencia entre sus miembros. Algunos de estos conflictos repercuten en el aprendizaje, el clima social del aula y en el desarrollo de las competencias clave entre otros aspectos. El área de Educación Física en Primaria no ha sido ajena a estos hechos. La falta de valores en la que está sumida la sociedad actual, ha suscitado en el colectivo docente gran interés por la búsqueda de estrategias que fomenten el aprendizaje autónomo, el desarrollo personal y las emociones en el alumnado desde edades tempranas. Ante el reto y, a la par, necesidad de involucrar y motivar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se llevaron a la práctica tres unidades de trabajo (retos cooperativos, acrobacias y baile) durante tres cursos académicos con un mismo grupo de alumnos. La base metodológica es el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) con el objetivo de analizar y valorar la repercusión de los procedimientos e instrumentos de evaluación formativa en alumnado. Dicha intervención se acometió en el segundo equipo docente de 4º, 5º y 6º de Primaria en un colegio público de la Comunidad de Madrid durante los cursos 2017-2020. En la experiencia participaron un total de 52 alumnos con una carga lectiva de 2,5 horas/semana y un total de 40 horas de intervención. Se llevó a cabo una investigación-acción con reflexión retrospectiva de los tres últimos años de experiencia profesional del maestro demostrando que este modelo de intervención produce mejoras a nivel físico, psicosocial, emocional, cognitivo y la inserción social. Estos parámetros favorecen un clima óptimo de aprendizaje en las clases y en la propia práctica docente como mejora de la calidad de la educación en el futuro.

**PALABRAS CLAVE:** Modelo de Responsabilidad Personal y Social, conflictos, análisis curricular, práctica docente y neuroevaluación.

## INDICE

<b>A) INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>5</b>
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO Y CONTEXTO DE INTERVENCIÓN .....	7
3. MOTIVACIONES E INQUIETUDES PROFESIONALES. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA ELEGIDA.....	8
4. OBJETIVOS.....	12
<b>B) MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>13</b>
5. TEORÍAS Y REFERENTES CONCEPTUALES. EL CURRÍCULO Y SUS FUENTES APLICADAS AL AULA. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ REALIZAR ESTE TRABAJO? 13	
5.1 El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS).....	13
5.2 La evaluación. Definición y momentos.....	15
5.3 Técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación. La rúbrica..	18
▪ La rúbrica de evaluación .....	18
5.4 La resolución pacífica de los conflictos.....	19
5.5 La metodología por proyectos, el aprendizaje-servicio y el estilo actitudinal como medida de atención a la diversidad.....	20
5.6 Los Desafíos físicos cooperativos. La puesta en escena de la cooperación.....	23
5.7 La evaluación en el desarrollo curricular estatal: LOMCE 8/2013, RD 121/2013 y ORDEN ECD/65/2015. ....	25
5.9 La formación permanente del profesorado, el ¿por qué y para qué? del maestro. ....	28
<b>C) MARCO EMPÍRICO. EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN. ....</b>	<b>30</b>
6. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. INTERVENCIÓN OBSERVACIONAL. INSTRUMENTOS, TÉCNICAS, PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN (Y EN SU CASO DE CALIFICACIÓN).....	30
6.1 Introducción a la investigación-acción.....	30
6.2 Desarrollo de la intervención en el aula. ....	34
➤ Fase de aplicación /intervención. Planteamiento didáctico de las U.D. Modelo de sesión. ....	36
6.3 Observación: recogida de datos. Repercusión e impacto de los instrumentos de evaluación. ....	42
& PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS .....	42
& CLASIFICACIÓN DE LOS DATOS.....	44
7. PROCEDIMIENTOS, TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS EVALUADORAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE. VALORACIÓN RETROSPECTIVA DE LOS MISMOS..	45

7.1 Procedimientos, técnicas y estrategias usadas en la evaluación diaria .....	45
7.2 Repercusión y valoración de los mismos. Dificultades, fortalezas y oportunidades.....	48
D) REFLEXIÓN Y CONCLUSIONES SOBRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS .....	53
8. CONCLUSIONES .....	53
9. REFLEXIONES Y APUNTES PARA EL FUTURO .....	54
E) BIBLIOGRAFÍA BASICA Y DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA	55
10. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	55
11. ANEXOS (DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA). .....	62

## **A) INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

### **1. INTRODUCCIÓN**

Los desafíos docentes que se plantearon hace 30 años o se han quedado obsoletos o están aún sin conseguir, por lo que parece necesario pararse a reflexionar hacia dónde queremos dirigirnos. En este sentido, diferentes modelos pedagógicos (Fernández-Río y col., 2016), con gran evidencia científica, han comenzado a incorporarse al día a día en las aulas como: el Aprendizaje Cooperativo, la Educación Deportiva, la Praxiología Motriz, el Aprendizaje por Proyectos, el modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva (TGfU), el modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), y otros más actuales como el Estilo Actitudinal, los Espacios de Acción-Aventura, la Alfabetización Motora, el Modelo Ludotécnico, el de Autoconstrucción (reciclaje) de materiales (Méndez, 2014) o el de Educación para la salud (Navarro y col., 2020), aunque también destacan últimamente los modelos de hibridación y el Aprendizaje-Servicio entre otros punteros (Melero, et. al. 2019)

Sin embargo, otros muchos aspectos vinculados a la educación están confundiéndose con la innovación real, la educativa, que es aquella que produce un verdadero cambio planificado en procesos, servicios o productos que generan mejora en los objetivos formativos (Velasco, 2020). Podría decir que se está intentando innovar sin criterio ni reflexión, buscando más la diversión y el entretenimiento que el verdadero aprendizaje (Pérez et. al., 2020).

Innovar en educación no es una cuestión banal (Andueza et al., 2016), puesto que lo que se pretende con ella es llegar a mejorar la acción docente, el aprendizaje del alumnado y en resumen, formar a los estudiantes (Asensio, 2010). En este sentido, la evaluación formativa aparece desde las Cajas Rojas del MEC como una forma de entender al alumnado desde una perspectiva integral en la que se demuestran no solo capacidades cognitivas, sino capacidades del ámbito social, motriz, lingüístico y emocional.

La sociedad del conocimiento, ha traído consigo la consecución de una serie de competencias básicas (clave) que aunque se inician en la etapa de Primaria (RD. 121/2014), se consolidan en Secundaria Obligatoria (O.ECD/65/2015) y le permiten al alumnado ejercer la ciudadanía activa, mantener un aprendizaje autónomo y facilitar la formación permanente (Pérez et al., 2009). Así, la evaluación se configura (entre otros)

como un elemento curricular clave que articula todo el proceso de enseñanza - aprendizaje y que nos permite tomar decisiones sobre el progreso de los aprendizajes.

Es en este punto donde aparece la repercusión de que un maestro decida ejercer una evaluación formativa, continua, global, orientadora, flexible e integradora (D. 89/2015, LOMCE 1/2013) frente a una evaluación sumativa, crediticia, final, criterial o normativa, que poco o nada tiene en cuenta las intenciones y sensaciones de los estudiantes (López-Pastor, 2009). Quizá el contexto social, las familias o el propio currículo son elementos que definen el tipo de intervención docente que se quiere hacer y que afortunadamente, marcaran nuestra labor docente y el propio desarrollo profesional.

Relativo al contexto que nos ocupa, desde que obtuve mi plaza de funcionario de carrera en la Comunidad de Madrid (2015) como especialista en Educación Física (EF) en el Cuerpo de Maestros, tuve muy claro, que la autoevaluación, la negociación con el alumnado y la heteroevaluación, así como las metodologías activas formarían parte de mi esencia docente (Fraile, 2008; López-Pastor, 2009 y Pérez, 2009). Tuve la suerte de destino en un Colegio Público de Infantil y Primaria (CEIP) como tutor del grupo y especialista de Educación Física en 4º curso (en el curso escolar 2017-2018), impartiendo docencia en ambas líneas A y B.

Mi inquietud inicial me llevo a detectar un alto nivel de conflictos, una evaluación credencialista en la que se primaba sólo lo motriz frente al resto de capacidades, una alta dependencia del aprendizaje por modelado (maestro ejecutor), poca sensación de pertenencia al grupo, actitudes individualistas y pésima gestión del tiempo (Generelo et al., 2007) y de las actividades del aula. Su experiencia y bagaje en procesos de evaluación formativa era desconocida, no estando habituados a aplicar procesos de autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación entre otros.

Intervenir, aparte de ser una obligación profesional, se convirtió en una obligación ética y moral (Martín, 2006), que se erige como la llave “maestra” del aprendizaje autónomo, de la resolución de los conflictos de forma positiva, del cumplimiento de las prescripción normativas y administrativas del propio currículo, de la “solución” de las necesidades de las familias y del centro y de muchos otros avatares que rondan las cabezas del alumnado de Primaria.

Es por ello, que el presente trabajo parte de la propia naturaleza del contexto escolar en el que he podido realizar mi acción docente para cambiar no solo la forma de enseñar, sino también la forma de aprender. Gracias a la posibilidad de realizar un

seguimiento longitudinal de tres cursos académicos (desde 2017 a 2020), se ha iniciado un proceso de investigación-acción en el que se realiza un análisis retrospectivo (Bosch, 2012; Bona, 2016) con la intención de analizar y valorar la repercusión de los procedimientos e instrumentos de evaluación formativa que se han usado con unidades de trabajo distintas en cuanto a contenidos pero con una misma base metodológica. La finalidad no es otra que detectar el grado de mejora del clima social del aula y la propia práctica docente curso tras curso.

## **2. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO Y CONTEXTO DE INTERVENCIÓN**

El Colegio Público Miguel Delibes de Collado Villalba (Madrid) es un centro no bilingüe que imparte las etapas de Infantil y Primaria con dos vías por curso. Según los datos obtenidos por el Observatorio de Convivencia del CEIP Miguel Delibes, la matrícula de alumnado se compone por 290 alumnos de Educación Infantil y Primaria, de los cuales el (18%) son vecinos que no pertenecen a ninguna minoría, (34%) son de etnia gitana y (48%) hijos de inmigrantes que en un considerable porcentaje llegan desconociendo el español (África subsahariana, Marruecos...). Se trata pues de un centro en el que conviven alumnos provenientes de diferentes culturas y realidades sociales.

Independientemente de la procedencia y a nivel global tenemos un amplio número de familias en riesgo social derivadas de situaciones muy difíciles de relación familiar, bajo poder adquisitivo, inestabilidad laboral, alta conflictividad social,... (Proyecto Educativo de Centro, 2019). Estas situaciones hacen que exista un riesgo de exclusión social en un 60% de nuestro alumnado, hecho que se refleja en las emociones, afectos, hábitos, actitudes... Destacado dato porque a nadie se le escapa la estrecha relación que se da entre el éxito y el fracaso escolar y el nivel socioeconómico y cultural de las familias (UNESCO, 1996).

La heterogeneidad intergrupo e intragrupo de los colectivos de población explicitados explica las diferencias en mentalidades y costumbres: valoración de la escuela, posición de la mujer en la familia y en lo público o criterios educativos domésticos. Y por tanto determinan la relación con el colegio y la convivencia, teniendo que ser contemplados permanentemente de forma muy especial (PEC, 2019)

Las aulas en las que se centra la intervención se compone de dos grupos de 24 alumnos (13 chicos y 11 chicas), siendo estable en los tres cursos de seguimiento. El



comienzo de este fue en 4º de primaria en el curso 2017-2018 y se ha extrapolado hasta el curso 2019-2020 coincidiendo con el fin de la etapa de Primaria. Toda esta diversidad es la que comparto a diario en la clase de EF bajo la atenta mirada mía como maestro. La observación inicial que se produjo de la clase de EF y de las relaciones que se producen en ella me llevó a las siguientes **conclusiones**:

- Al tratarse de una *instalación antigua* el carácter de la EF es más una pista polideportiva que un espacio de convivencia y aprendizaje, se parece al patio del recreo.

La pista polideportiva solo tiene marcaje de fútbol y balonmano, practicada mayoritariamente por los alumnos varones y dominada por aquellos de más edad o más fuertes, por lo que se suele convertir en un elemento de discriminación por género.

- Quedan *pocos espacios libres* para el desarrollo de otro tipo de juegos, actividades o para aquellos que prefieren un juego más tranquilo y competitivo.

- El alumnado se suele *agrupar*, de manera espontánea, por pertenecer a una misma etnia o por su procedencia, siendo habituales pequeños grupos (tribus) de alumnos normalmente de un mismo sexo.

- Alumnos con alto riesgo de *exclusión social y/o con necesidades educativas especiales* suelen convertirse en “alumnos solitarios” que se suelen quedar sentados en algún rincón del aula sin realizar, por tanto, ningún tipo de actividad (o tratando de evadirse de la práctica).

- En el centro hay una *tendencia metodológica* basada en el *aprendizaje cooperativo* que viene siendo aplicada con éxito desde la Educación Infantil como medida de atención a la diversidad y que puede ser aprovechada y trasladada a dinámicas vinculadas al aula de EF y a las tutorías de Primaria.

- Elevado *número de conflictos y disputas por liderazgo*, material, uso del espacio, competitividad, roles frente al profesorado, etc.

A partir de estas observaciones se impulsó un proceso de investigación- acción (I-A) en el que programé todo el 1º trimestre y parte del 2º pensando que si creaba un clima cooperativo podría ser de utilidad para el aprendizaje del alumnado.

### **3. MOTIVACIONES E INQUIETUDES PROFESIONALES. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA ELEGIDA**

El clima de relación social y de conflicto entre el alumnado (Ballesta, 2009), siempre ha sido una de las principales preocupaciones en el desarrollo profesional del docente de EF (Fraile, 2008; Velázquez, 2015; López-Pastor, 2009; Pérez, 2017), repercutiendo estos, en última instancia, a la calidad del área. Los resultados asociados a estos comportamientos, generalmente, llevan implícitas una serie de situaciones entre las que se encuentra el fracaso escolar o la violencia (Escartí et al., 2005). La EF podría disminuir las conductas violentas pero también puede llegar a incentivarlas con una orientación pedagógica inadecuada (Fernández-Río, 2005; Fraile, 2008).

Existen como contrapartida, programas de intervención que han recurrido a la actividad física educativa como medio de transmisión de valores a través de la adecuada secuenciación de contenidos curriculares del área de EF (Belando et al., 2012). En mi modesta experiencia, uno de los más implementados (Andueza et al., 2016) y estudiados ha sido el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) de Hellison (1978, 2011), quien lo uso primeramente como herramienta pedagógica, buscando el desarrollo integral en personas con exclusión social y posteriormente, en contexto escolar (Hellison, 2011; Escartí et al. 2011).

Otros profesionales e investigadores, han demostrado la eficacia del MRPS en el fomento de valores como el respeto, el autocontrol, el esfuerzo (Barba y López, 2012), la mejora personal, la autonomía o el liderazgo (Collado-Martínez, 2018; Pérez et al., 2019; Rubio et al., 2014). Valores que por su parte están asociados a capacidades cognitivas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad, lo que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Toda esta inquietud profesional, ronda por tanto alrededor de las prácticas de evaluación, al adquirir el matiz de “definidor” de la enseñanza que se lleva en el aula. Esto es, observando la evaluación que practicamos en nuestras clases, podremos averiguar información sobre el diseño y ajuste de los distintos elementos curriculares: metodología, contenidos, estándares de aprendizaje, roles del profesorado y el alumnado, organización del aula, etc. Y además, pone al descubierto parte del llamado *curriculum oculto* del profesorado (Mora, 2013; López-Pastor, 2017). He aquí uno de los primeros retos que motivaron mi investigación.

Por otra parte, el centro escolar (y más aun el aula) adquiere el carácter de microcosmos de convivencia, en el cual existen unas normas, un reglamento y unas sanciones, en este caso, más flexible que la propia sociedad. Ahora bien, la acción de

convivir en la escuela, se entiende como vivir unos alumnos con otros a partir de unas relaciones sociales (de aprendizaje, de juego, de recreo, de aseo, de comedor...) y desde unos códigos aceptados en los que no siempre se pueden superar los conflictos aparecidos. Jares (a partir de Fraile, 2009), recoge entre algunos de los factores neutralizadores de la convivencia escolar los siguientes:

FACTORES NEUTRALIZADORES	FRECUENCIA
Conductas competitivas, de rivalidad o de discriminación	<b>Alta</b>
Carencias notables en los valores básicos de convivencia social y escolar	Muy alta
Falta de liderazgo de los docentes, familias y administración	Media
Incremento de imágenes violentas en TV, comunicación y videojuegos	Muy alta
Dificultad para ponerse de acuerdo en los centros (organización del trabajo)	Alta
Escasa participación y colaboración de los agentes educativos en la vida escolar	Muy alta
Déficit formativo del profesorado en resolución de conflictos, manejo emocional o intervención	<b>Extrema</b>

**Tabla 1.** Factores neutralizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje

Como se puede observar y deducir, la mayor parte de estos factores, aparecieron en la evaluación inicial de mi contexto y en algunos de los ítems analizados en el sociograma Sociescuela, siendo un elemento muy obstaculizador en mi intervención docente.

Apoyándome en varios autores de las teorías del aprendizaje como Bandura, Piaget, Vigotsky, Chomsky, Ausubel o César Coll, se observa que ambos coinciden en que el objetivo final de la educación formal por excelencia, es formar personas autónomas (tomado de Escartí et al., 2005), llevando inevitablemente a pasar por tres niveles: premoral (sin atender a reglas como en la etapa de Infantil), heterónomo o heteromoral (obediencia a normas y a la autoridad teniendo como referente el adulto como en Primaria y Secundaria) y el nivel autónomo (cuando el alumnado actúa de forma más independiente pero respetando las normas y leyes sociales).

En los grupos de referencia del TFG, aprecié en un primer momento la escasa preocupación por no violar las normas, primando satisfacer sus necesidades frente al respeto. También algunos subgrupos tenían como finalidad ayudar a sus “afines”, con

el fin de obtener el beneplácito de sus iguales, un status superior en el aula o reafirmar su superioridad (motriz) en la clase de EF.

Lejos de dejarlo de lado, constatar este hecho, me dejó muy preocupado por la situación ante la que me encontraba, las distintas confrontaciones de intereses que se producían, las actitudes negativas, los comportamientos y rutinas nocivas para el clima de convivencia o faltas de respeto hacia los compañeros y el maestro. Pese a ello, también veía potencial crecimiento como grupo, ya que gracias a que surgían tensiones que permitían expresar los sentimientos, explicar deseos insatisfactorios de días anteriores o expectativas contrapuestas ante juegos o actividades. Llegué a la conclusión que los conflictos no se los puede considerar ni positivos ni negativos, y es a través de la educación moral que podemos llegar a resolver muchos de ellos, así como ayudar a desarrollar las capacidades morales del alumnado para permitirle enfrentarse a dichos conflictos (CEIP Pio XXII, 2015). Una ocasión más, el reto estaba servido.

Todo lo expuesto con anterioridad, solo es la punta del iceberg de la situación a la que me enfrentaba al comienzo de curso, pues tenían como base la propia metodología y evaluación dentro del aula de EF. Así, este grupo de niños y niñas, tenían una tradición educativa por lo general muy tradicional y credencialista, con poco margen de participación en las clases, más cerca de la instrucción que de la innovación, primando el producto final frente al proceso y buscando el éxito educativo en base a parámetros motrices desestimando las relaciones, las emociones, el diálogo o las inquietudes hacia prácticas sociales de referencia entre otros (Generelo et al., 2008).

La situación del alumnado era insostenible en cuanto a todo lo que rodea una situación “ideal” de aprendizaje (Merieu, 2008) y aunque no sea determinista, las experiencias previas ocupan un rol prioritario en la forma que tiene el alumnado (y las familias) de concebir los momentos de la clase de EF. La falta de innovación educativa (Mora, 2013), la preocupación por la formación integral del alumnado o la inatención ante el elevado número de conflictos y la pésima gestión de estos (sin pautas, aparcándolos o dejándoselo al siguiente profesor), provocó que en el grupo predominaran actitudes egoístas, poco conciliadoras e incluso nefastas para el aprendizaje grupal (Vaello, 2007).

Por último, aunque no por ello es menos notorio, la mejora de la formación inicial como maestro, mi propia formación permanente y la ayuda a las familias del

alumnado, se convirtió en la síntesis de todas las preocupaciones anteriores. Esto fue el verdadero motor de cambio frente a todas las dificultades, oportunidades, exigencias y problemáticas del aula. Casi sin quererlo todas estas razones, inquietudes y explicaciones por las cuales me he decantado por este título del TFG y que posteriormente desarrollo en base al establecimiento de los objetivos pertinentes y los métodos y estrategias para conseguirlo.

#### **4. OBJETIVOS.**

En el presente trabajo fin de grado (TFG), me he propuesto la consecución de los siguientes objetivos:

➤ **Como objetivo general:**

**A.** Analizar y valorar la repercusión de los procedimientos e instrumentos de evaluación formativa en alumnado del segundo equipo docente de Educación Física en Primaria durante los tres últimos cursos académicos con unidades didácticas de distinta orientación curricular en un CEIP público de la Comunidad de Madrid, para mejorar el clima social del aula y la propia práctica docente.

➤ **Como objetivos específicos:**

**a.1)** Incorporar y aplicar procedimientos e instrumentos de evaluación que fomenten la participación del alumnado en la valoración de sus logros y niveles de diseño competencial.

**a.2)** Diseñar una metodología activa de trabajo en el aula de Educación Física que permita al alumnado valorar sus propias dificultades y fortalezas, la participación cooperativa del grupo clase en los proyectos propuestos con éxito y autorregular el ritmo de aprendizaje.

**a.3)** Mejorar la práctica docente mediante la implantación de procedimientos e instrumentos de evaluación distintos a los habituales incidiendo en: la responsabilidad personal y social del grupo-clase, la resolución eficaz de los conflictos y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**a.4)** Habituarse al alumnado a participar en la valoración de sus aprendizajes con suficiente autonomía, tomando decisiones que repercutan positivamente en el estilo de aprendizaje y del docente.

## B) MARCO TEÓRICO

En primer lugar se fundamentará el aula de EF como un espacio con intencionalidad y riqueza educativa (Santos, 2003). A continuación se expondrá el nacimiento y los objetivos iniciales del Programa de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), la metodología por proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo (AC), el estilo actitudinal y la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS) utilizada en la intervención educativa del aula. Esta situación requiere una coordinación necesaria entre los agentes que participan en el mismo (Curto, et al., 2009). Posteriormente se ofrece una revisión de otras dinámicas de la geografía española en las cuales el Juego Cooperativo y el Aprendizaje Cooperativo tienen presencia en aulas conflictivas o con escasez de habilidades sociales. El último apartado incluye fundamentación teórica acerca de los métodos de enseñanza y su relación con la evaluación, pues evaluación y metodología son dos elementos curriculares interdependientes (Parejo, 2014; López-Pastor, 2017).

### 5. TEORÍAS Y REFERENTES CONCEPTUALES. EL CURRÍCULO Y SUS FUENTES APLICADAS AL AULA. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ REALIZAR ESTE TRABAJO?

#### 5.1 El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS).

En la última década, algunos autores vienen subrayando el potencial del deporte y la educación física como contexto para el desarrollo psicológico y social (López Pastor, Fernández-Río, Velázquez, Pérez, Ardoy, Rubio). Sin embargo, la mayoría de los autores están de acuerdo en que la práctica de deporte en sí misma no produce automáticamente desarrollo positivo.

Para que ello sea posible, los programas de deporte deben enseñar, además de competencias deportivas, habilidades para la vida; proporcionar a los participantes un entorno seguro y contar con adultos competentes (padres, maestros y sociedad) que respeten la individualidad de cada joven. Ejemplos de algunos de estos programas son: **(a)** *Deportes para la paz*; **(b)** *Juega con inteligencia*; **(c)** *Deportes*

*unidos para la promoción y la recreación*); y **(d)** Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Escartí, 2005; Hellison, 1995).

El modelo MRPS utiliza el deporte y la actividad física como metáfora para enseñar responsabilidad. El núcleo central es que cada alumno para ser un individuo eficiente en su entorno social, tiene que aprender a ser responsable de sí mismo y de los demás, e incorporar estrategias que les permitan ejercer el control de sus vidas. Para conseguirlo describe **cinco niveles** que los participantes deben aprender (Hellison, 2011):

✦ **Nivel 1. Respeto por los derechos y sentimientos de los demás.**

Aceptar las reglas para participar en juegos y actividades, no burlarse, escuchar a los demás sin interrupciones. *Agredir, interrumpir, intimidar evitar e ignorar*, son incompatibles con este nivel. P.ej.: Cuando comienzan las unidades de trabajo, al presentarlas, suelen hacer burlas de rivalidad por grupos.

✦ **Nivel 2. Participación.**

En este nivel se trata de participar en las actividades de clase (bajo la atenta mirada del maestro). Las conductas a observar serán: participar aunque no guste, no abandonar la actividad, facilitar la participación y respetar turnos. P.ej.: Cuando un compañero se enfada, se sienta en un rincón y este decide no hacerlo porque no se siente competente o porque se siente sin ayuda de su equipo.

✦ **Nivel 3. Autogestión.**

Se trata especialmente de saber gestionar el tiempo, planificar el aprendizaje, ponerse metas y retos y planificar las decisiones de futuro. P. ej.: Se puede observar cuando al grupo le das solo las premisas del reto y rápido se ponen a trabajar, haciendo preguntas al maestro.

✦ **Nivel 4. Ayuda, preocupación por los otros.**

Aprender a cuidar los unos de los otros, llevar a cabo proyectos y cuidar tanto al material, como a los compañeros. Ocurre con mucha frecuencia cuando en los retos se requiere usar material y no hay suficiente para todos.

✦ **Nivel 5. Transferir lo aprendido a otros contextos fuera del programa.**

Aunque es el último nivel, se hace latente en cada uno de los momentos de trabajo de las clases, puesto que cada aprendizaje: resolver un conflicto, solucionar una dificultad, ayudar a un compañero, superar un reto juntos,...les permite aprender y progresar con satisfacción.

Todo ello en una atmósfera física y psicológica segura, en la que como maestros nos centraremos en la persona en su conjunto, dando poder y capacidad de liderazgo a los participantes y ayuda al alumnado para construir su futuro. En la fase experimental se verá como a la hora de aplicar los procedimientos e instrumentos de evaluación se trabajan cada uno de los niveles de forma muy marcada, como se podrá comprobar en la fase de intervención.

En el caso que nos ocupa, los grupos de intervención, al inicio de curso, se encuentran en el *nivel 0* que se caracteriza por conductas irresponsables, falta de autocontrol, poco respeto a los compañeros y al profesor, metas a medio y largo plazo, desinterés por su futuro...Lo interesante de este programa es su simplicidad y progresión, pues el aprendizaje es acumulativo de unas fases a otras, la evaluación es continua y no secuencial.

## **5.2 La evaluación. Definición y momentos.**

La evaluación resulta ser uno de los aspectos más delicados de nuestra labor docente. Si hacemos una búsqueda del término “evaluación” + “educación” en buscadores científicos e investigadores (PubMed, EBSCOhost, SportDiscus, Scielo o Google Scholar), nos aparecen más de 54712 referencias. Así, Perrenoud (tomado de Fraile, 2008 y Lopez-Pastor, 2017) define la evaluación como *“una actividad que comporta la recogida de información, la emisión de un juicio de valor y la toma de una decisión”*.

De esto, se extrae que la evaluación es un proceso: compartido, con evidencias de aprendizaje, afrontado con reflexión (analizar, comparar,...), para emitir juicios de valor y finalmente, tomar decisiones en pro de la autonomía del alumnado (*definición propia sintetizando a varios autores*).

Navarro (2017) nos advierte que a pesar de ser la evaluación un término muy usado en educación, no parece existir un acuerdo unánime sobre su significado. Los términos medición, calificación y evaluación con cierta frecuencia son utilizados como sinónimos y se prestan a confusión. Dicho de otra forma, la falta de claridad en los



términos o en las concepciones, hace que tengamos que situar en el punto de mira dos preguntas relevantes: ***¿PARA QUIÉN EVALUAR? y ¿AL SERVICIO DE QUIÉN ESTÁ LA EVALUACIÓN?***

En mi caso, el mayor referente en evaluación es Víctor López-Pastor con el cual he tenido la suerte de formarme en el Grupo Internivelar de Segovia y que apuesta por una evaluación formativa y compartida y que será la que marca mi actuación docente. Para conseguirlo marca una serie de principios de procedimiento docente, que garanticen una evaluación sincera y profesional: ADECUACION, RELEVANCIA, VIABILIDAD, VERACIDAD, INTEGRACION (COTIDIANA) Y ETICA (2006: pp. 88-90).

Aquí no acaba todo, sino que debemos decidir cuáles son los momentos en los que debemos aplicar los distintos procedimientos de evaluación (Figura 1). No es lo mismo evaluar al empezar (INICIAL), que durante el proceso (CONTINUA) o solamente al acabar el proceso (FINAL). Es necesario por tanto, concretar los instrumentos de evaluación según la finalidad, el tipo de aprendizaje o la sistematización de los procedimientos a usar.

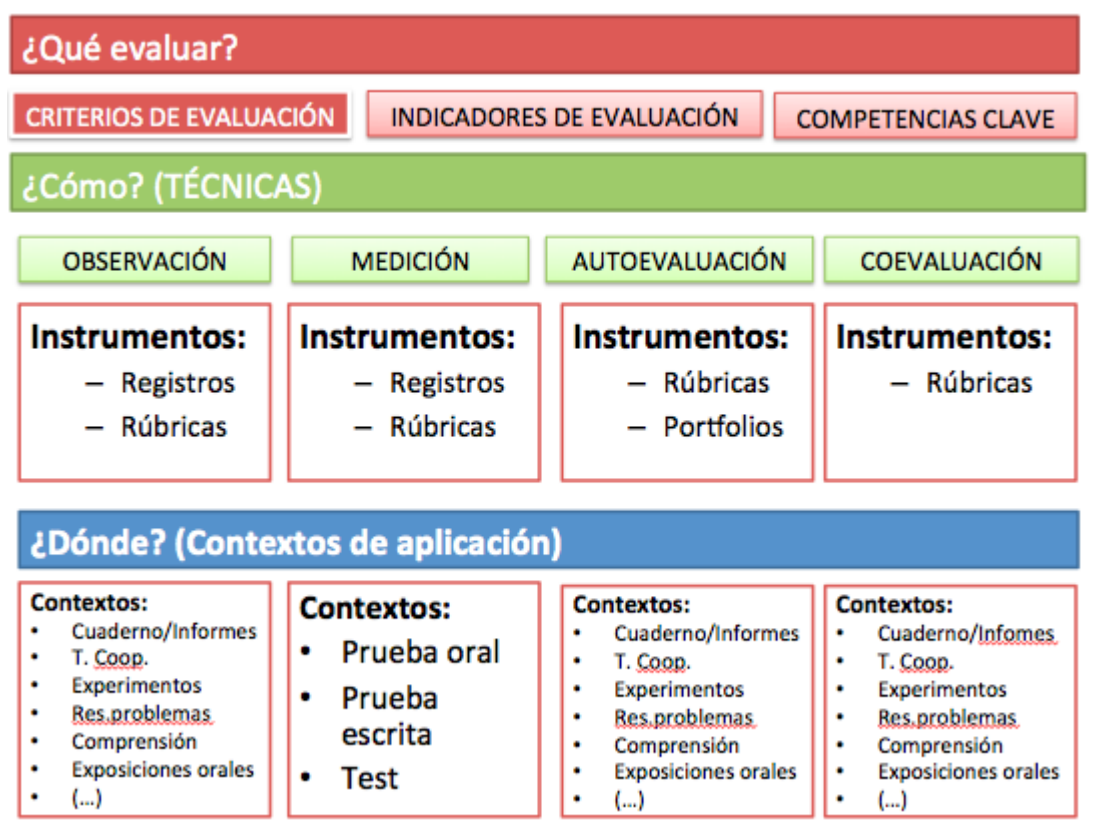


Figura 1. Cuadro resumen aclaratorio de la evaluación

- **Tipos de evaluación: finalidad, momento, ¿quién? y ¿a quién? evaluar.**

Sin ánimo de clasificar ni teorizar sobre evaluación, tan solo es necesario aclarar los tipos de evaluación que aparecen durante nuestra acción docente y que darán posteriormente lugar a los instrumentos de evaluación que llevamos al aula (adaptado de López-Pastor, 2009 p. 30-36):

- Según la finalidad:** DIAGNÓSTICA (estado inicial), FORMATIVA (mejorar procesos) o SUMATIVA (cuanto sabe o ha mejorado)
- En función del momento:** INICIAL (al comenzar), CONTINUA (constante en el tiempo), FINAL (al acabar una intervención) o PUNTUAL (concreta y separada).
- Según ¿a quién se evalúa?:** AL ALUMNADO, AL PROFESORADO, LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, EL CENTRO ESCOLAR, LAS PROGRAMACIONES Y UNIDADES DIDÁCTICAS.
- Según ¿quién o quiénes evalúan?:** HETEROEVALUACIÓN (el maestro al alumnado o viceversa), COEVALUACIÓN (entre iguales),

AUTOEVALUACIÓN (propio progreso), EVALUACIÓN COMPARTIDA (diálogo profesor-alumno para llegar a un acuerdo). Y si se trata de calificación, tenemos AUTOCALIFICACIÓN (el alumno se asigna su nota) y HETEROCALIFICACIÓN (los compañeros y el profesor asignan la nota) o REPARTO DE CALIFICACIÓN también conocida por ese nombre.

Remarcar un último aspecto que define la naturalización del proceso de evaluación y la desmitificación de la “pseudoevaluación con fines calificadores” y es que todos los momentos, técnicas, procedimientos e instrumentos están INTEGRADOS en la práctica cotidiana del aula que es uno de los objetivos de este TFG para asegurar que no inciden ni condicionan los procesos educativos y se abordan como una actividad más de enseñanza-aprendizaje.

### **5.3 Técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación. La rúbrica.**

Conviene aclarar estos conceptos que aunque en el aula aparecen de forma simultánea, poseen matices diferenciadores. Primeramente, la técnica de evaluación es el recurso que se usa para obtener la información del proceso (por ejemplo, correr una distancia en un tiempo y medirlo con un cronómetro o realizar un seguimiento de un comportamiento de un alumno en un juego motor).

Después, aparece el procedimiento que sería la “forma” de obtener la información. En educación por antonomasia existen dos procedimientos: la **observación y la experimentación**. Y finalmente, para recoger, verificar, clasificar, sistematizar y organizar la información (figura 2), tenemos los distintos instrumentos de evaluación, que se definen como los “soportes” o herramientas que aplicamos para valorar el objeto de estudio, que en este caso es el alumnado de nuestras clases.

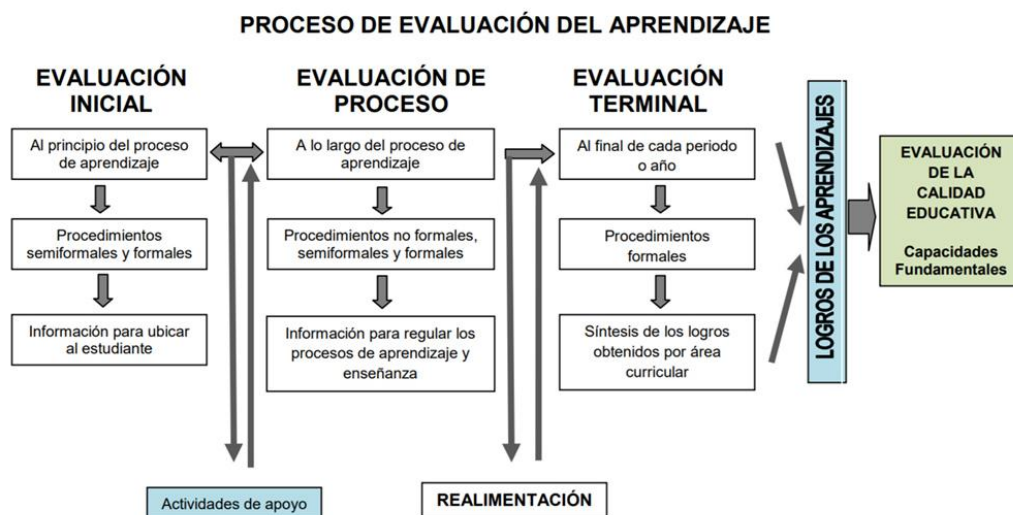
Si bien, como se dijo anteriormente, para evaluar y cumplir con el cometido, debemos tomar decisiones docentes, pero en algunos instrumentos (por no decir en todos) necesitamos ponderar cómo de cerca o de lejos está un alumno del nivel de logro esperado en un determinado aprendizaje. En este caso me voy a detener en el más estandarizado como ejemplo: **la rúbrica**.

#### **▪ La rúbrica de evaluación**

La rúbrica es una herramienta de calificación, donde se recogen criterios y normas en torno a un aprendizaje, asociado a la evaluación de los objetivos didácticos o los criterios de logro que se desean enseñar, por tanto, con los criterios de evaluación y con los estándares de aprendizaje (Navarro, 2020). Su intención principal es definir el nivel de logro (normalmente de 1 a 5 o de Correcto a incorrecto) para realizar evaluaciones más criterios que normativas.

Las rúbricas permiten estandarizar la evaluación y la calificación, teniendo como ventaja que si la hacemos más sencilla, el propio alumnado puede autoevaluarse. Estas rubricas pueden ser solo de evaluación o también de calificación, dependiendo de si las expresamos en términos cualitativos o cuantitativos.

En mi caso, la mayor parte de las rúbricas que se pueden observar en Anexos, están diseñadas por mi según las necesidades del grupo-clase (preferible) frente a las estandarizadas que circulan por Internet. Existe una herramienta curiosa que facilita el diseño online de estas con alta precisión y rapidez, es el programa Rubistar (<http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es&skin=es>)



**Figura 2.** Resumen de la aplicación de los procedimientos e instrumentos evaluadores.

## 5.4 La resolución pacífica de los conflictos

Como se ha especificado en los objetivos del TFG y en el contexto de trabajo, al inicio de la experiencia se detectó un elevado número de conflictos y una escasa planificación de estrategias para llegar a la solución positiva de estos.

Escartí (2005) y Fraile (2008) coinciden en que los principios educativos que deben impulsar un cambio democratizador en el aula, están entre otros: el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de colaboración para trabajar en equipo, el respeto hacia las opiniones ajenas, el sentido de la responsabilidad y del compromiso social y la cooperación por los demás.

En el aula de EF, los conflictos surgidos proceden en múltiples ocasiones de disputas por el material, faltas de respeto, lucha de liderazgo, poder, distintos tipos de habilidad, vestimenta, habilidad motriz o estatus social en el aula (aceptación o marginación). Habitualmente, una estrategia a la que se puede recurrir es **HABLAR + DISCUTIR + PONERSE DE ACUERDO**. Es frecuente ver como a veces directamente pasan a la segunda acción: *discutir*.

Carlos Velázquez (2010, 2015) establece que para que la resolución de los conflictos sea en un entorno de paz, el maestro debe tomar decisiones referidas al tipo de actividades, recompensas y organización dentro del aprendizaje cooperativo, estando determinado por la estructura de meta, recompensa, autoridad y aprendizaje; siendo la consecuencia lógica la mejora del clima de la clase.

Una de las estrategias docentes a la que recorro es trabajar sobre estos nueve aspectos en todas las clases del curso: CONVIVENCIA, RESPETO, DIÁLOGO, SOLIDARIDAD, EDUCAR EN LA NO VIOLENCIA (PAZ), ATENDER A LA DIVERSIDAD, FELICIDAD, ESPERANZA Y RESILIENCIA. Esto se puede observar en las experiencias de trabajo y en la redacción de las intenciones.

## **5.5 La metodología por proyectos, el aprendizaje-servicio y el estilo actitudinal como medida de atención a la diversidad.**

### **i. La metodología por proyectos.**

En este apartado, se hace referencia a los aspectos metodológicos que tanto condicionan las decisiones que tomamos en la enseñanza-aprendizaje y que nos sirven para articular las propuestas como maestros. En las tres experiencias de trabajo que se presentan recurrimos a estas metodologías. Así para la experiencia de

Desafíos cooperativos se recurre al aprendizaje cooperativo que tiene una mención especial en el siguiente apartado.

Respecto a la experiencia de Acrobacias, será el referente la metodología por proyectos y el estilo actitudinal y finalmente, en la experiencia de Baile, se tendrán en cuenta la esencia de todas las metodologías nombradas anteriormente.

Centrándonos en la primera de ellas, aclarar que su inventor William H. Kilpatrick (Beineke, 1998) fundamenta esta metodología en la creencia que los intereses de los niños y jóvenes tienen que ser la base para realizar proyectos de investigación, de indagación, y estos tienen que ser el centro de proceso de aprendizaje (Mosquera, 2010).

Dominguez (2000) afirma que el aprendizaje se vuelve más relevante y significativo si parte del interés del estudiante y que hay **cuatro fases** en la elaboración de un proyecto: **la propuesta** (ver y explicar el problema) que sale de los intereses personales del alumnado; **la planificación** (definir y formular el proyecto con sus pasos); **la elaboración** (ejecutarlo, en el tiempo previsto), **y la evaluación** (evaluar sus resultados y/o efectos posteriores).

Y es el grupo de estudiantes el que tiene que llevar a cabo estas cuatro fases y no el profesorado (Pozuelos, 2007). El método tiene que respetar la individualidad de sus estudiantes, sin descuidar los intereses del grupo (Parejo y Pascual, 2014). La metodología desarrolla la cooperación y este proceso permite que los estudiantes modelen su conducta, valoren la búsqueda de consenso y sepan apreciar el trabajo conjunto (Generelo, et. al., 2008).

## ii. El aprendizaje servicio (APS).

Una metodología muy presente en las programaciones de aula y en las unidades didácticas porque conecta con la realidad social del alumnado y de su entorno. En el aprendizaje-servicio el alumnado identifica en su entorno próximo una situación con cuya mejora se compromete, desarrollando un proyecto solidario que pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Rubio et. al., 2014).

Sin embargo, el alumnado no se limita a sensibilizarse, sino que pasan a la acción, se comprometen a mejorar alguna situación, desarrollando un proyecto solidario del cual se sienten protagonistas.

En el caso de la experiencia de Baile y Danza, el alumnado tiene como intención recaudar alimentos para las familias necesitadas y la herramienta es crear una actuación de baile que pueden compartir con sus familias y ciudadanos del municipio, previo “pago” de la entrada con la aportación de un alimento (mejoran sus conocimientos y actitudes sobre la nutrición, el hambre y la inequidad, diseñando y llevando su propia campaña en el barrio en colaboración con el Banco de Alimentos).

Todo ello pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Por eso el Aprendizaje-Servicio es un proyecto educativo con finalidad social. En palabras de Roser Batlle, máxima precursora en nuestro país, se trata de aprender a ser competentes mientras le estamos siendo útiles a la sociedad. En el camino movilizamos competencias, conocimientos, actitudes, habilidades, recursos y juntos superamos dificultades (Batlle, 2020).

### **iii. El estilo actitudinal.**

Se concibe como un modelo pedagógico que, al igual que los mostrados anteriormente, se aleja de centrar la importancia en el desarrollo de los contenidos, para preocuparse por el propio proceso y las necesidades del alumnado, convirtiéndolo en núcleo principal del mismo.

En esta propuesta del **Dr. Ángel Pérez-Pueyo** centrada en el desarrollo de actitudes como elemento vertebrador del proceso de E-A, surge la necesidad inicial de crear actitudes positivas en el alumnado tan heterogéneo que existe en el aula; tratando de conseguir una mayor motivación y adherencia hacia la EF, mediante la quintuple visión de desarrollo de las capacidades (Pérez, 2005)

La verdadera finalidad es que todo el alumnado tenga éxito, sin excepción y ejerciendo una verdadera atención a la diversidad. Emplea para ello, tres aspectos base: las Actividades Corporales Intencionadas (ACI), la Organización Secuencial hacia las Actitudes (OSA) y los Montajes Finales (MF).

Las ACI son todas aquellas tareas, juegos, ejercicios que se plantean en el aula desde un clima de confianza y seguridad en las que tradicionalmente se tenía miedo al contacto, al ridículo o a fallar y no hacerlo bien. Así, superada esa barrera emocional como en el baile o la danza, no existe ese bloqueo que impide aprender.

El segundo pilar es la organización secuencial hacia las actitudes que parte del concepto de secuenciación en donde se establecen los contenidos más adecuados al grupo y además, se les va mostrando el camino para ser el grupo que siempre quisieron ser. Se parte de grupos reducidos para evolucionar de 2 a 4, de 4 a 8, de 8 a 16 y de ahí, incluso a toda la clase con éxito (Pérez, 2017).

Por último, como muestra de todo lo aprendido aparecen los Montajes Finales que son el germen de otras metodologías como la cooperación, el APS o la cooperación. Aquí se da forma a todo el trabajo de equipo y se muestra a la comunidad educativa e incluso a la sociedad con intención de evaluar todo lo adquirido, compartir lo aprendido y evidenciar lo enseñado (Pérez, 2010).

### **5.6 Los Desafíos físicos cooperativos. La puesta en escena de la cooperación.**

Podemos definir el aprendizaje cooperativo como una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, donde los alumnos trabajan juntos para ampliar o asentar sus conocimientos y los de los demás miembros de su grupo. Destacamos que el aspecto clave de la definición, lo que identifica al aprendizaje cooperativo, distinguiéndolo del trabajo en grupo, es precisamente la preocupación de cada miembro del equipo, no sólo por sí mismo o por la tarea que deben realizar, sino también por cada uno de sus compañeros. Concretando aún más esta idea, David Fernández-Río y Velázquez (2005) señalan las cinco características que identifican y determinan la eficacia del aprendizaje cooperativo. Así, para ellos los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo son:

- **La interdependencia positiva**, por la que cada individuo comprende que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa.
- **La interacción promotora**, por la que cada miembro del grupo tiende a animar a sus compañeros, a apoyarlos y ayudarlos cuando tienen dificultades, a reforzar sus ideas y esfuerzos, para completar con éxito la tarea asignada.
- **La responsabilidad individual**, por la que cada alumno se esfuerza en beneficiar al grupo, hace su trabajo lo mejor posible y evita escudarse en el trabajo de los demás.



- **Las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo**, necesarias para rentabilizar el trabajo grupal.
- **El procesamiento grupal o autoevaluación**, por el que se establece un proceso de reflexión sobre el trabajo realizado para determinar qué acciones resultaron beneficiosas y cuáles no para tomar decisiones orientadas a su mejora.

Esta metodología fundamentalmente la requerimos en situaciones que demandan grupos estables con un clima alto de confianza y seguridad (como en Retos cooperativos y Acrobacias), puesto que el modo de formar los grupos, tiene incidencia en el rendimiento de los grupos y en las interrelaciones personales.

Pretendemos, con la aplicación del AC determinar si los grupos formados por el profesor atendiendo a criterios de heterogeneidad logran mejores resultados, a nivel de rendimiento motor y de logro social, que los grupos formados libremente por los propios alumnos cuando trabajan bajo aprendizaje cooperativo en Educación Física.

#### ▪ **Desafíos cooperativos**

Pese a que el AC funciona muy bien dentro del aula, cabe aun una variante de este que son los *Desafíos Cooperativos*. Estos destacan por su alta dosis de motivación. Fernández-Río et. al (2016,2019) y Méndez (2014) junto con Velázquez (2005,2010) fueron los que apostaron fuerte por estas *“actividades físicas cooperativas de objetivo cuantificable, planteadas en forma de reto colectivo, donde el grupo debe resolver un problema de solución múltiple...”*. A veces se combina un componente subjetivo de riesgo (que con cooperación se supera) (Navarro et al., 2017)

Entre las principales ventajas (Velázquez, 2005; 2010), están la asunción de los riesgos por parte del equipo, la integración de los menos hábiles con los más, posibilita poner en juego distintas capacidades beneficiándose todo el equipo (Lavega et al., 2014) y ayuda a tener oportunidades de éxito homogéneas en cada uno de los retos (se puede ajustar la dificultad si un grupo lo supera con facilidad).

En nuestro aula contamos ya con una batería de más de 100 retos que vamos acumulando desde 4º de primaria y que quedan para todo el colegio una vez acabado. Los retos pueden crecer en normas o complejidad tanto como queramos hasta llegar a **megadesafíos**, estando situados en el último peldaño de dificultad tanto evaluadora como didáctica.

## **5.7 La evaluación en el desarrollo curricular estatal: LOMCE 8/2013, RD 121/2013 y ORDEN ECD/65/2015.**

Partiendo de la legislación vigente en el sistema educativo actual, nos aparece como ley de máximo rango jerárquico la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 8/2013 de 10 de diciembre, en esta se recoge ya en el preámbulo hasta 33 referencias a la evaluación del alumnado. Si bien, la primera apuesta firme la encontramos en el art.20 *Evaluación durante la etapa* en donde se establece que “1. *La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas.*

*Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales*”. De lo que se deduce la apuesta por la formación de todas las capacidades, competencias y habilidades que posee el alumnado.

Esto se ve concretado en el R.D. 121/2014 de 1 de marzo por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria. En el preámbulo ya se otorga importancia a los estándares de aprendizaje evaluables y a su vez teniendo como referente los criterios de evaluación. En su apartado III el RD nos desvela una nueva concepción del aprendizaje escolar, puesto que “*En línea con la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, este real decreto se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se proponen nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos y planteamientos metodológicos innovadores. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales*”.

Al detenernos en la lectura de la parte subrayada, detectamos conceptos que sitúan a la evaluación como punto de partida casi de nuestra intervención docente y es

esta idea la que llevaremos a la práctica modificando las tareas a resolver y las exigencias de estas.

Otro aspecto relevante aparece en el art. 2 a la hora de establecer las definiciones, entre ellas el apartado e) que se refiere a los estándares de aprendizaje evaluables como “especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje”, y que concretan lo que *el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables*”. Que a su vez se ven apoyados por los criterios de evaluación que *“son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura (SEC. I – pág. 19352)”*.

En el **artículo 12**, concreta qué evaluar y cuándo evaluar, pues se establece en el apartado 1 que: *“Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las asignaturas de los bloques de asignaturas troncales y específicas, serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos I y II a este real decreto. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas”*.

Un aspecto interesante en el que incide es que no solo se evaluará al alumnado, sino que *“los maestros evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, para lo que establecerán indicadores de logro en las programaciones docentes”*.

Como norma accesoria, debemos fijarnos en la Orden ECD/65/2015 *por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. En ella, se erigen las competencias básicas o clave como elemento prioritario del currículo y recogiendo en el art.5 en deferencia a estas dedica varios apartados:

*5. Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo*

*competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.*

*6. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de un área o materia determinada dará lugar a su perfil de área o materia. Dado que los estándares de aprendizaje evaluables se ponen en relación con las competencias, este perfil permitirá identificar aquellas competencias que se desarrollan a través de esa área o materia.*

*7. Todas las áreas y materias deben contribuir al desarrollo competencial. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas o materias que se relacionan con una misma competencia da lugar al perfil de esa competencia (perfil de competencia). La elaboración de este perfil facilitará la evaluación competencial del alumnado.*

En la fase experimental veremos como todo lo explicitado se refleja en las actividades y tareas del alumnado, así como en los procedimientos e instrumentos de evaluación. La principal intención para el cumplimiento de los objetivos establecidos en la programación y en las unidades didácticas nos obliga a *elegir, siempre que sea posible, estrategias e instrumentos para evaluar al alumnado de acuerdo con sus desempeños en la resolución de problemas que simulen contextos reales, movilizando sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes (SEC. I pág. 6990).*

Como prueba de verificación se recurre a los niveles de desempeño de las competencias, que se podrán medir a través de indicadores de logro, tales como rúbricas o escalas de evaluación **(Anexo 10)**. Estos indicadores de logro incluyen rangos dirigidos a la evaluación de desempeños, teniendo en cuenta el principio de **atención a la diversidad**.

Como se podrá observar, la evaluación tiene un peso elevado en la normativa nacional que regula en currículo en las distintas comunidades autónomas. Veamos qué es lo que dicta la Comunidad de Madrid a este respecto.

**5.8 La evaluación en el desarrollo curricular autonómico: D.89/2015 y O. 3622/2015 de funcionamiento de centros.**

De entrada, en el preámbulo aparece una llamada de atención a todo lo que hemos detallado en leyes, decretos, reales decretos y órdenes ministeriales, pero añade un matiz necesario y a la vez importante y es que al referirse a los estándares de aprendizaje (que tanta importancia tienen en la programación) expresa que se *concretarán mediante acciones lo que el alumno debe saber y saber hacer en relación con cada asignatura, convierten a este elemento del currículo en la **clave de la evaluación**.*

Concretamente, en el artículo 9 se desarrolla la evaluación de los aprendizajes, prescribiendo que esta sea global, formativa, orientadora, integral...y a que su dedicación y esfuerzo sean valorados y reconocidos con objetividad, estableciendo para ello procedimientos e instrumentos de evaluación variados. Posteriormente, todas las referencias son hacia los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de las distintas áreas que componen el currículo.

Para aclarar y concretar la organización de la evaluación, la Comunidad desarrolla en la Orden 3622/2014 que *regula determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria*. Tan sólo hacer mención a la importancia de implicar a las familias en la evaluación, dando la información necesaria de sus progresos y/o aprendizajes.

## **5.9 La formación permanente del profesorado, el ¿por qué y para qué? del maestro.**

Ser inquietos nos define como docentes, pero ser atrevidos lo es como seres humanos. La formación del profesorado, siempre se mueve en esta dicotomía; sin la cual un profesional de la educación se quedaría en la formación inicial recibida en la universidad.

La sociedad de la información, ha traído consigo un volumen de información elevado en la que ya no es tan válido saber mucho, sino saber qué es lo adecuado y relevante para ser competente en la educación del futuro (Ballesta, 2019). Formarse es por tanto, además de una obligación retributiva, una necesidad ética y profesional.

Evaluar, está íntimamente ligada a la formación del maestro, pero no sin antes concretar que todos los tipos de formación (formal, no formal, informal y coloquial), repercuten en la forma de enseñar-aprender y por tanto, de evaluar (López Pastor, 2009; 2015). La forma de comunicar es el inicio de lo que llega al alumnado.

Para Valencia-Péris, et al. (2020) el papel de la comunicación no verbal en el aula es fundamental al conectar con la dimensión relacional y emocional, y facilitar la transmisión de *“lo que a su juicio supone un mayor valor educativo: actitudes, creencias, emociones, sentimientos, expectativas, valores, prejuicios, estados de ánimo”*. Es el denominado currículo oculto.

## **C) MARCO EMPÍRICO. EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN.**

La experiencia que se ha llevado a cabo en el centro escolar, consiste en la puesta en práctica de 3 unidades de trabajo durante tres cursos escolares comenzando en 4º de primaria y finalizando en 6º de primaria (coincidiendo con lo que en la Comunidad de Madrid se denomina 2º equipo docente).

Es una práctica longitudinal que se inicia en el curso 2017-2018 y finaliza en el curso 2019-2020. En ella, se temporalizaron tres experiencias de trabajo: desafíos o retos cooperativos (1º trimestre), habilidades acrobáticas (2º trimestre) y baile o actividades musicales con intención expresiva (3º trimestre).

Como se podrá ver a continuación en el desarrollo de la investigación-acción, todo tiene su porqué y para qué, de tal forma que se detalla la experiencia para cada curso escolar, con las intenciones que se pretenden seguir y la aplicación de los procedimientos e instrumentos de evaluación.

### **6. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. INTERVENCIÓN OBSERVACIONAL. INSTRUMENTOS, TÉCNICAS, PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN (Y EN SU CASO DE CALIFICACIÓN).**

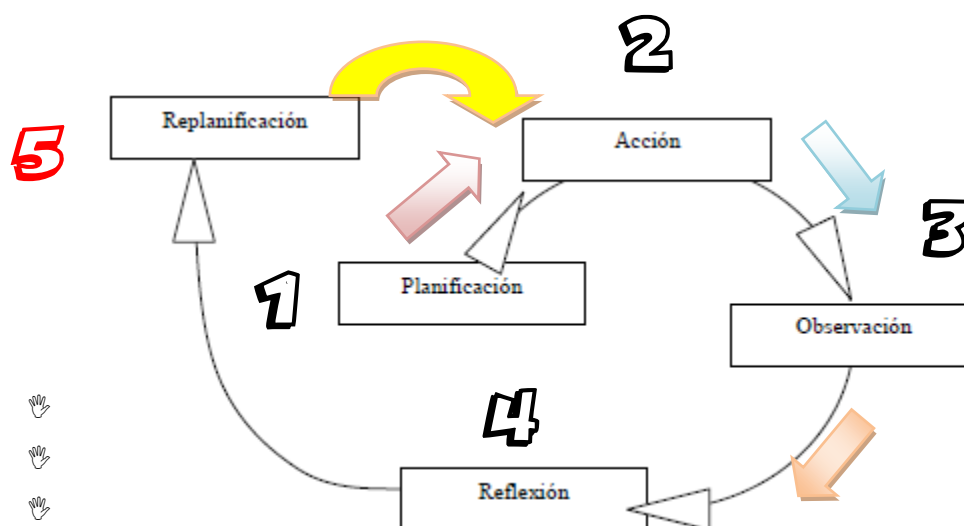
#### **6.1 Introducción a la investigación-acción.**

Para desarrollar esta investigación se ha optado por la metodología cualitativa, dado que el trabajo empírico se quiere realizar en el propio contexto escolar, con las mismas sesiones de Educación Física, sin alterar la cotidianeidad de los alumnos ni del profesorado. En otras palabras, el trabajo se ha centrado sobre el proceso de acción docente del objeto estudio –tres propuestas didácticas con diversos instrumentos de evaluación-, dentro de una situación global, holística, sin modificaciones externas, y en el resultado que pudieran demostrar los alumnos en las unidades didácticas presentadas. Esto determina que se haya abordado el proyecto de investigación desde un paradigma sociocrítico con la pretensión de transformar la realidad existente.

Durante todo el proceso de esta investigación se ha contado con tres grupos de participantes:

- ✓ Alumnado de 4º, 5º y 6º curso de primaria de la línea A **con el especialista de EF.**
- ✓ Alumnado de 4º, 5º y 6º curso de primaria de la línea B **con el mismo especialista.**
- ✓ Alumnado sólo de la línea B con el mismo especialista como **tutor** de los cursos.

Todo proceso de investigación-acción se estructura en base a una serie de fases (figura 3) que permiten definir tanto el objeto de estudio como los momentos de trabajo (Kemmis y Elliot, tomado de Fraile Aranda, 2005):





**Figura 3.** Adaptado de Peñarrubia Lozano, 2012

- 👉 **Planificación:** en esta primera fase se realizó el diagnóstico de la situación, es decir, un estudio sobre el aspecto que iba a modificar y la forma en la que se está llevando a cabo en el momento previo al comienzo de la intervención, diseñando un plan de acción para llevar a cabo esa modificación. Para garantizar el éxito, he tenido en cuenta tanto los objetivos planteados como los recursos disponibles o las limitaciones que pueden aparecer. Esta fase se corresponde con la evaluación inicial y la evaluación diagnóstica que se lleva a cabo en el centro educativo. Una herramienta usada fueron los sociogramas y el **test sociescuela versión 2.0®**.
- 👉 **Acción:** la segunda fase en la que ocurre la ejecución del plan de actuación (diseñado en la fase anterior de planificación); la fase de *acción* también



podría denominarse como de *intervención*, *experimentación* o de *modificación*, ya que es en ella donde se llevan a cabo los cambios en la situación de enseñanza-aprendizaje. Se identifica con la aplicación de las unidades didácticas de Desafíos Cooperativos, Acrobacias y Baile y sus correspondientes instrumentos de evaluación y calificación.

 **Observación:** se produce una modificación de la situación de enseñanza-aprendizaje, independientemente de si se consiguen los objetivos previstos o no, el grupo clase adquiere un fuerte compromiso de recogida de datos, sin dejarse llevar por amistad, venganzas o castigos/premios; permitiendo la autocrítica constructiva, para luego ponerlos en común de cara a reflexionar sobre los mismos y sobre el acierto del plan de intervención llevado a cabo

 **Reflexión:** en esta fase se retoman los objetivos planteados y se refleja en la evaluación de la investigación. A raíz de la observación y la reflexión, se decide si se ha conseguido, si han existido dificultades o por el contrario, existen alternativas de mejora. En la práctica docente, se refleja en el registro anecdótico, las asambleas, el buzón, los montajes finales o el visionado de los productos finales. Se incluyen también los distintos instrumentos usados en las unidades de intervención.

De las cuatro fases que forman cada ciclo de investigación-acción, las dos que mejor definen a la estrategia de investigación-acción, en las que más trabajo he tenido que invertir, han sido **la observación y la reflexión**, teniendo siempre presente el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al desarrollo de la investigación y a modo de cronograma, en la tabla 2, defino las fases y las actividades de la investigación que se reproducen de forma cíclica curso a curso:

FASES	ACTIVIDAD	SEP (1ºT)	OCT	NOV	ENE (2ºT)	ABRIL (3ºT)
<b>Planificación: diseño y preevaluación</b>	Evaluación con SOCIESCUELA y SOCIOGRAMA. Ev. Inicial	X			X	X
	Búsqueda de Referencias Documentales	X				
	Elaboración programación y unidad didáctica		X			
	Temporalización de sesiones, horas y momentos de evaluación		X			
	Decisión de fechas y momentos de aplicar los instrumentos de evaluación	X		X	X	X
<b>Experimentación</b>	Diseño y elaboración de instrumentos de evaluación	X	X			
	Aplicación de instrumentos de evaluación		X		X	X
	Interpretación de las evidencias empíricas en base al marco teórico			X		X
	Rectificación y construcción de nuevos instrumentos			X		
	Aplicación de los procedimientos de evaluación a las distintas unidades didácticas		X	X	X	X
<b>Evaluación + Comunicación de los resultados</b>	Registro de la observación. Volcado de datos de los instrumentos				X	
	Elaboración de entrevistas				X	
	Recopilación de indicios y avatares del registro anecdótico				X	
	Análisis y reflexión sobre el cuaderno del profesor					X
	Inclusión de calificación en boletines del alumnado				X	
	Reflexión y valoración de los resultados obtenidos			X	X	X
	Comunicación de datos a las familias, resto del profesorado y equipo directivo				X	X

**Figura 4.** Cronograma de actividades para cada una de las experiencias de intervención y en cada curso escolar para el mismo grupo de alumnos.

## 6.2 Desarrollo de la intervención en el aula.

La intervención en el aula se estructura sobre tres experiencias de trabajo (U.D.) que tienen distinta orientación curricular, con idéntico número de sesiones y secuenciadas durante los tres trimestres académicos siendo cada una de ellas la evolución del progreso educativo del alumnado de trimestre a trimestre. Para ello, se pasa a explicar cada una de las fases que componen cada ciclo de investigación-acción y que se repite durante todos los cursos de intervención.

### ➤ Fase de prediagnóstico o evaluación inicial.

La gestión del grupo-clase resulta clave para que el alumnado de EF aprenda a convivir. Como instrumento de evaluación inicial se ha recurrido a dos herramientas sociométricas: **el sociograma básico y el Sociescuela® (licencia Comunidad de Madrid)**.

El **sociograma básico** permite conocer la estructura relacional, el estatus y los focos de interacción, aspectos necesarios en la creación de un clima de clase positivo (Andueza, 2016). Es conveniente estudiar la estructura interactiva del grupo-clase para favorecer agrupaciones heterogéneas que diluyan los estereotipos sexuales y fomenten la tolerancia y la atención a la diversidad del alumnado (Figura 5).

Por su parte el cuestionario sociométrico [Sociescuela](#) constituye una herramienta útil y fácil para el conocimiento de la composición interactiva del grupo-clase y se fundamenta en la explicitación de las relaciones reales y percibidas de elección y de rechazo entre los alumnos y alumnas de un mismo grupo-clase, centrándose más en los tipos de conflicto y la frecuencia de ocurrencia. De esta forma nos dice precozmente si existe en el aula algún posible caso de acoso escolar o *bullying*, así como determinar si está muy enraizado o no.

En definitiva, es una herramienta informática para detectar a aquellos alumnos con situaciones de vulnerabilidad dentro de los grupos de clase, con la finalidad de modificar su situación y evitar la victimización. Es de aplicación voluntaria, aunque todos los docentes de EducaMadrid, pueden recurrir a su uso.

Me centraré más en explicar los datos que arroja el sociograma básico, tal como aparece recogido en la figura 6, puesto que se registra tanto el nombre de las personas nombradas o innombradas como la frecuencia de aparición o el número de aceptaciones/rechazos.






Nombre:..... Apellido:..... Núm.:.....  
 Fecha:.....Curso 3.º: .....UD:.....  
 Elige a tres compañeros/as.....

1. Prefieres jugar con		2. Prefieres no jugar con		3. Quiénes crees que prefieren jugar contigo		4. Quiénes crees que prefieren no jugar contigo	
1	Alba	1	Alba	1	Alba	1	Alba
2	Bea	2	Bea	2	Bea	2	Bea
3	Carlos	3	Carlos	3	Carlos	3	Carlos
4	Dídac	4	Dídac	4	Dídac	4	Dídac
5	Edu	5	Edu	5	Edu	5	Edu
6	Félix	6	Félix	6	Félix	6	Félix
7	Guiu	7	Guiu	7	Guiu	7	Guiu
8	Héctor	8	Héctor	8	Héctor	8	Héctor
9	Iria	9	Iria	9	Iria	9	Iria
10	Juan	10	Juan	10	Juan	10	Juan
27	Zoraida	27	Zoraida	27	Zoraida	27	Zoraida

**Figura 6.** Ejemplo de preguntas y valoración en sociograma básico.

Ambos cuestionarios se aplican al inicio de cada una de las unidades de trabajo de cada trimestre, justo en la 1ª sesión. En el grupo que soy tutor lo aplico yo y en el que no, si existe dificultad en el aula de EF, se lo entrego a la tutora y siempre se implican por la información que les aporta.

A partir de las designaciones recibidas cada alumnado, se hace una matriz con el número de rechazos y aceptaciones. La escala a seguir es la siguiente:

-  **Popular:** más de 5 elecciones.
-  **Rechazado:** más de 5 rechazos.
-  **Ignorado:** menos de 2 elecciones y 2 rechazos.
-  **Controvertido:** más de 5 rechazos y 3 elecciones.
-  **Normal:** entre dos y cinco elecciones o rechazos reales.

En la figura 6 se puede observar un ejemplo que nos aporta el análisis de los nombramientos de las personas más populares y las que menos. Esta información obtenida mediante el cuestionario sociométrico permite identificar los distintos grupos de relaciones o familias entre el alumnado del grupo-clase y lo más importante, prevenir y evitar muchos conflictos que rompen la dinámica de aprendizaje (*Cuaderno del maestro*, 23/06/2020).

Es importante detenerse en este apartado y en esta evaluación inicial, puesto que a la hora de plantear los juegos motores, las actividades y las tareas motrices, será decisivo agrupar al alumnado con personas con cierta afinidad, respetando y favoreciendo la coeducación y la interculturalidad.

➤ **Fase de aplicación /intervención. Planteamiento didáctico de las U.D. Modelo de sesión.**

La intervención en el aula, se hace en los mismos trimestres de los distintos cursos escolares que componen la muestra de estudio. Con la intención de clarificar y resumir dicha intervención, en las tablas 1, 2 y 3, se establece para el año 1 (1º curso escolar citado), año 2 y año 3 las intenciones/objetivos didácticos, los instrumentos de evaluación usados, la temporalización y el número de sesiones utilizadas.

En cada tabla se puede observar (con respecto a la anterior) una secuenciación de los objetivos y los instrumentos de evaluación, progresando en complejidad a medida que el alumnado adquiere mayor madurez. Algunos de estos instrumentos se pueden ampliar en los **Anexos 8 al 14**

<b>AÑO 1</b>	<b>Curso 17-18</b>		<b>4º de primaria</b>	<b>Nivel A y B</b>
<b>U.D.</b>	<b>Intenciones</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Nº sesiones</b>
<b>Retos y desafíos cooperativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperar con los demás.</li> <li>- Resolver retos con ayuda y colaboración.</li> <li>- Adquirir pensamiento colectivo de grupo.</li> <li>- Reducir actitudes egoístas.</li> <li>- Reducir competitividad</li> <li>-Aminorar conflictos por roles o por liderazgo intergrupar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Autocalificación (valorar su propio trabajo y progreso).</b></li> <li>▪ <b>Coevaluación de sus compañeros (esfuerzo y aprendizaje de cada compañero).</b></li> <li>▪ <b>Autoevaluación (hoja de registro)</b></li> <li>▪ <b>Entrevista oral DAFO</b></li> <li>▪ <b>Diseño de un producto final: reto cooperativo con premisas sencillas.</b></li> <li>▪ <b>Compartir con las familias</b></li> </ul>	<b>1º trimestre De 13 de septiembre a 22 de diciembre</b>	<b>15 sesiones (12.5 h)</b>

<b>Acrobacias: circo y habilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar un clima de confianza y seguridad</li> <li>- Experimentar distintas habilidades motrices</li> <li>- Aceptar los distintos niveles de habilidad sin discriminación</li> <li>- Indagar sobre las dificultades motrices que supone no conseguirlo</li> <li>- Ayudar, dar/recibir ayuda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Heterocalificación grupal (reparto de notas).</b></li> <li>▪ <b>Autoevaluación y autocalificación.</b></li> <li>▪ <b>Registro anecdótico</b></li> <li>▪ <b>Carpeta grupal</b></li> <li>▪ <b>Intercambios orales en el aula</b></li> <li>▪ <b>Diseño de un montaje final en el aula</b></li> </ul>	<b>2º trimestre De 08 de enero a 22 de marzo</b>	
<b>¿Bailamos? Expresión corporal danzada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar sentimientos, emociones y estados de ánimo con su cuerpo</li> <li>- Explorar las posibilidades de la mímica, el teatro, las actividades con música.</li> <li>- Usar la música como vehículo comunicativo</li> <li>- Romper con estereotipos sexistas. Coeducar para la igualdad</li> <li>- Elaborar un repertorio de recursos narrativos y de improvisación (1' duración)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Emocionario (guía emocional).</b></li> <li>▪ <b>Buzón invisible</b></li> <li>▪ <b>Autoevaluación</b></li> <li>▪ <b>Coevaluación</b></li> <li>▪ <b>Prueba práctica (contact improvisación) 1'</b></li> <li>▪ <b>Aplausómetro (lista de control de emociones provocan en los compañeros).</b></li> </ul>	<b>3º trimestre de 25 de marzo a 17 de junio</b>	<b>21 sesiones (17.5 h)</b>

**Tabla 2.** Cuadro-resumen de fase de intervención con cada una de las U.D. de referencia para **4º curso de Primaria**

<b>AÑO 2</b>	<b>Curso 18-19</b>		<b>5º de primaria</b>	<b>Nivel A y B</b>
<b>U.D.</b>	<b>Intenciones</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Nº sesiones</b>
<b>Retos y desafíos cooperativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperar en los retos propuestos.</li> <li>- Adoptar estrategias que les permitan conseguir los objetivos</li> <li>- Adquirir pensamiento colectivo de grupo.</li> <li>- Mostrar empatía y afectividad por los que no lo consiguen</li> <li>- Reducir conflictos y generar estrategias de distribución de roles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Autocalificación (valorar su propio trabajo y progreso).</b></li> <li>▪ <b>Coevaluación de sus compañeros (esfuerzo y aprendizaje de cada compañero).</b></li> <li>▪ <b>Autoevaluación (hoja de registro)</b></li> <li>▪ <b>Entrevista oral DAFO</b></li> <li>▪ <b>Diseño de un producto final: reto cooperativo a resolver por compañeros.</b></li> <li>▪ <b>Compartir con las familias</b></li> </ul>	<b>1º trimestre De 08 de septiembre a 20 de diciembre</b>	<b>13 sesiones (10.5 h)</b>
<b>Acrobacias: circo y habilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar un clima de confianza y seguridad</li> <li>- Experimentar habilidades motrices acrobáticas que les permita descubrir su cuerpo.</li> <li>- Aceptar y mejorar los distintos niveles de habilidad sin discriminación</li> <li>- Crear nuevas habilidades acrobáticas a partir de las enseñadas.</li> <li>- Ayudar, dar/recibir ayuda</li> <li>- Elaborar un montaje final en el que aparezcan al menos 3 habilidades aprendidas con 1 minuto de duración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Heterocalificación grupal (reparto de notas).</b></li> <li>▪ <b>Autoevaluación y autocalificación.</b></li> <li>▪ <b>Registro anecdótico</b></li> <li>▪ <b>Carpeta grupal</b></li> <li>▪ <b>Intercambios orales en el aula</b></li> <li>▪ <b>Diseño de un montaje final en el aula</b></li> <li>▪ <b>Carpeta grupal de fotos. Montaje de mural-repaso.</b></li> </ul>	<b>2º trimestre De 09 de enero a 30 de marzo</b>	<b>15 sesiones (12.5 h)</b>

<p><b>¿Bailamos? Expresión corporal danzada</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar sentimientos, emociones y estados de ánimo con su cuerpo</li> <li>- Explorar las posibilidades de la mímica, el teatro, las actividades con música.</li> <li>- Usar la música como vehículo comunicativo</li> <li>- Romper con estereotipos sexistas. Coeducar para la igualdad</li> <li>- Mostrar a los compañeros una coreografía sencilla con cuatro pasos básicos comunicando un mensaje en el que participen todos los compañeros.</li> <li>- Manifestar inquietud por las actividades con soporte musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Emocionario (guía emocional).</b></li> <li>▪ <b>Buzón invisible</b></li> <li>▪ <b>Autoevaluación</b></li> <li>▪ <b>Coevaluación</b></li> <li>▪ <b>Prueba práctica (contact improvisación) 1'</b></li> <li>▪ <b>Aplausómetro (lista de control de emociones provocan en los compañeros).</b></li> </ul>	<p><b>3º trimestre de 07 de abril a 17 de junio</b></p>	<p><b>18 sesiones (15 h)</b></p>
---	---	--	---	--



**Tabla 3.** Cuadro-resumen de fase de intervención con cada una de las U.D. de referencia para **5º curso de Primaria**

<b>AÑO 3</b>	<b>Curso 19-20</b>		<b>6º de primaria</b>	<b>Nivel A y B</b>
<b>U.D.</b>	<b>Intenciones</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Nº sesiones</b>
<b>Retos y desafíos cooperativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperar con los demás.</li> <li>- Resolver retos con ayuda y colaboración.</li> <li>- Adquirir pensamiento colectivo de grupo.</li> <li>- Reducir actitudes egoístas.</li> <li>- Reducir competitividad</li> <li>-Aminorar conflictos por roles o por liderazgo intergrupar</li> <li>- Elaborar un montaje final de 4' en el que se muestre a Infantil lo aprendido</li> <li>- Apoyarse en los compañeros en el momento de tener debilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Autocalificación (valorar su propio trabajo y progreso).</b></li> <li>▪ <b>Coevaluación de sus compañeros (esfuerzo y aprendizaje de cada compañero).</b></li> <li>▪ <b>Autoevaluación (hoja de registro)</b></li> <li>▪ <b>Entrevista oral DAFO</b></li> <li>▪ <b>Diseño de un producto final: reto cooperativo con premisas sencillas.</b></li> <li>▪ <b>Compartir con las familias (narrados).</b></li> <li>▪ <b>Análisis de vídeo y audio (Coevaluación)</b></li> </ul>	<p><b>1º trimestre</b> De 10 de septiembre a 21 de diciembre</p>	<p><b>18 sesiones (12.5 h)</b></p>
<b>Acrobacias: circo y habilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confiar en las posibilidades de su equipo potenciando el grupo ante el individuo</li> <li>- Experimentar todas las habilidades motrices conocidas</li> <li>- Aceptar los distintos niveles de habilidad sin discriminación</li> <li>- Indagar sobre las dificultades motrices que supone no conseguirlo</li> <li>- Ayudar, dar/recibir ayuda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Heterocalificación grupal (reparto de notas).</b></li> <li>▪ <b>Autoevaluación y autocalificación.</b></li> <li>▪ <b>Registro anecdótico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Carpeta grupal</b></li> </ul> </li> <li>▪ <b>Intercambios orales en el aula</b></li> <li>▪ <b>Diseño de un montaje final en el aula</b></li> </ul>	<p><b>2º trimestre</b> De 07 de enero a 12 de febrero</p>	<p><b>9 sesiones (7.5 h)</b></p>

¿Bailamos? Expresión corporal danzada	- Dramatizar situaciones cotidianas con desinhibición		2º trimestre De 07 de enero a 15 de marzo * Debido a la clausura del centro se hizo en el 2º trimestre	
--	---	--	---	--

**Tabla 4.** Cuadro-resumen de fase de intervención con cada una de las U.D. para 6º curso de Primaria

Únicamente, nos falta establecer y explicar cómo se realiza la puesta en práctica que ante la imposibilidad de explicar todo dentro de la extensión del TFG, sólo lo abordaremos en general, refiriéndonos al modelo MRPS como forma de trabajo en la clase.

▪ **Modelos de sesión.**

Valero-Valenzuela (2020), establece que los programas que tengan como objetivo el MRPS se estructuran en cuatro partes: **toma de conciencia, práctica de actividades, reunión de grupo y autoevaluación.**

**Primero**, tengo en cuenta que la toma de conciencia y/o la reunión de grupo hay muchos momentos en los que aparece por necesidad (resolver un conflicto, calmar a un grupo, consolar a un compañero, atender un accidente, etc.). Aquí siempre se establece la disposición en círculo o en U, para que sepan que vamos a trabajar y que estamos en la clase de EF. Es necesaria e importante para generar un vínculo emocional con el maestro, conectar con su ánimo o incluso captar la atención de los despistados.

**En la segunda parte**, es la que se identifica con la parte principal que siempre se denominó, pero con un matiz especial: los niveles de trabajo del MRPS que van desde el respeto a la ayuda y liderazgo. Es la fase de aprendizaje y trabajo de los estándares de aprendizaje y de mayor tiempo de práctica motriz.

**Para la tercera fase**, se vuelve al círculo, se comentan las situaciones ocurridas y si no aparecen el maestro las saca. Aquí el docente, se pone al mismo nivel con ellos, como uno más. Se comenta lo positivo y lo negativo. Si se ha encargado algún tipo de rol a algún grupo de alumnos, estos harán de “altavoz” de lo acontecido. Aquí es importante, que el cierre previo a la autoevaluación no sea

recriminatorio y se tenga siempre presente la disciplina positiva, la empatía y la asertividad.

**Finalmente**, en los minutos finales, se realiza la autoevaluación, unas veces de forma oral o dialogada y otras escrita en un post-it que se deposita en el buzón invisible en el aula de forma anónima. La autoevaluación responde a tres criterios: 1- Si han conseguido el objetivo didáctico principal. 2- Si se ha alcanzado el objetivo según el nivel en el que estamos y 3- Si han disfrutado de la sesión y las actividades. A veces, les dejo el EMOCIONARIO que es una tabla en la que se buscan por su nombre y pegan un *Gomet* con una cara según su estado de ánimo y satisfacción (de gran riqueza pedagógica).

Las fases que provienen a continuación, serían las de reflexión y análisis que junto con la de mejora de la intervención o metaanálisis, compondrían el ciclo completo de la investigación-acción. Ambas, se analizarán en la propia observación valorando el impacto que ha tenido cada instrumento de evaluación y las dificultades observadas.

### **6.3 Observación: recogida de datos. Repercusión e impacto de los instrumentos de evaluación.**

Blázquez (2010) afirma que los maestros y profesores de EF, nos pasamos aproximadamente 2/3 del tiempo de clase observando, anotando, verificando, controlando y otras tareas afines a la evaluación (Bosch, 2012). Es cierto, que el tiempo dedicado a la evaluación es proporcional al número de instrumentos empleados, su diversidad y complejidad y más aun el adiestramiento que tenga el propio maestro (asiduidad).

Esta observación que hemos denominado sistemática, está incluida en las programaciones didácticas y en las unidades porque es estructurada, continua y clasificada. Si bien es cierto que en muchos momentos es complicado registrar diariamente todo lo observado (al tener que estar también explicando actividades), como maestro, he tenido que seleccionar aquellos aspectos más significativos.

#### **🐾 PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS**

En cada una de las experiencias de trabajo, se ha seguido el mismo protocolo de trabajo. Al aula siempre acudo con el **Cuaderno del profesor (semiestructurado por fecha, sesión/grupo y hecho observado), las hojas del registro anecdótico (Anexo 12)** por fecha de cada clase y en las ocasiones

necesarias, la cámara de audio-video. Al inicio de la clase y al final de ella, paso lista para comprobar las faltas y así excluir de la observación a algún alumno/a participante.

Dependiendo de la duración de la sesión (45' VS 60') realizo una observación más detallada o más básica. Por lo general, dejo la documentación encima de la mesa. Explico las actividades y una vez se inicia el trabajo de los grupos voy recogiendo información.

Con respecto a la recogida de datos por parte del alumnado en **fichas, rubricas, escalas numeradas o similares**, es más sencillo. Les explico el funcionamiento de la hoja de registro, el momento en el que lo tienen que rellenar (unas partes al inicio del momento evaluador, otras al final) y cómo ha de ser la entrega (al menos en sucio).

Recojo en la misma sesión todos los documentos y les cotejo yo para la siguiente sesión en el caso de no haber acabado, evitando de esta forma pérdidas, olvidos, roturas o manipulación por venganza. Hay ocasiones en las cuales se demora esta entrega por hacerlo in situ y les doy la oportunidad de quedar conmigo en el recreo o al acabar la jornada ante posibles disputas de liderazgo o disparidad de criterios.

Cuando tengo intención de registrar o afianzar hechos concretos, aislados o potencialmente graves, sensibles o recurrentes, recurro a la filmación con cámara (audio y video o solo audio o solo vídeo). La coloco con un trípode en un rincón del aula camuflada con abrigos si no quiero “contaminar” la grabación y que se fijen en ella (en ocasiones les distrae y tratan de pasar por allí más de la cuenta). Siempre son informados de la grabación, pero no de dónde está colocado el punto de filmado.

Aquí es muy sencillo, graba de forma continua y al final del día observo los hechos que me interesan. Me permite verificar que lo que he visto es o no es y sobre todo, lo que es más interesante, darle la oportunidad al alumno de explicarlo y aprender de ello. Cuando es audio, elijo momentos en los que están decidiendo sobre una tarea, resolviendo un conflicto, confrontando opiniones o negociando materiales y espacios.

Finalmente, con las **entrevistas e intercambios orales**, lo registro de dos maneras: 1) En una plantilla anoto ideas importantes o palabras significativas que

me ha dicho el alumnado y 2) Grabo con una grabadora el relato que me expone el alumno en base a mis preguntas abiertas o a veces definidas de antemano.

Suelo tener una batería de unas 15-20 preguntas que van variando en cada una de las UD y las elijo aleatoriamente, según lo que haya ido observando en las clases y la intencionalidad que quiera provocar en cada alumno entrevistado. La información obtenida es siempre la misma, saber cómo valoran su trabajo, pero con distintas preguntas.

El volcado de la información a los instrumentos de evaluación y calificación, se hace primeramente, 1 vez por semana con cada grupo y UD y después se recopila 1 vez por mes o al finalizar la intervención de la UD. Se revisa en última instancia al finalizar la programación trimestral.

### **CLASIFICACIÓN DE LOS DATOS.**

Los datos nos aportan información que ayudan a tomar decisiones tanto para el alumnado como para nuestra actuación docente. Si bien, a veces los datos nos pueden confundir más, siendo necesaria una adecuada jerarquía y clasificación que como recoge Asensio (2010) cuando se trata de datos personales referidos al progreso y evolución de niños hemos de ser muy cautelosos.

En cuanto a **los datos escritos**, el criterio para clasificarlos es anotar por fecha cada uno de los datos obtenidos y acorde a cada U.D. Estos se registran en el cuaderno del profesor o se archivan con las propias plantillas manuscritas por el alumnado. Normalmente, se les pide que pongan la fecha de cumplimentación y de esa forma se determina el día exacto en el que se ha hecho la sesión de evaluación.

En cuanto a **los datos orales**, aunque el almacenamiento es digital, su análisis requiere de un filtrado correcto porque la madurez del alumnado no permite toda la concreción necesaria para que los diálogos sean fluidos y concretos. Se recurre al programa **Audacity®** para recortar los audios y afrontar la evaluación trimestral (y calificación) con precisión. Se recortan los audios a su mínima esencia con detalles importantes y posteriormente, se recopila en un único audio que será la prueba documental del maestro.

En referencia a **los datos gráficos**, incluimos las elaboraciones plásticas o manuales del alumnado (póster, dossier, infografías, presentación, mural, revista, folleto o similar) bien en formato digital o en formato original. Estos tienen un aporte

muy positivo y siempre que se puede se expone a otros grupos o se muestra en el rincón de la EF, para contribuir a otro alumnado de cursos superiores e inferiores. Se valoran conforme a las plantillas de criterios establecidos.

Para acabar, referidos a **los datos visuales**, incluimos todo lo que sea grabado en formato vídeo, imagen, imagen en movimiento, captura de pantalla o evidencia audiovisual. Las almacenamos en un dossier al que sólo tiene acceso el especialista en EF. Si son lo suficientemente significativas para el trimestre, se imprimen y se cuelgan en el tablón de EF con la aprobación de los alumnos implicados para poder hacer un debate al finalizar la UD (a veces incluso meses después de acabarla) y reflexionar acerca de lo acontecido.

## **7. PROCEDIMIENTOS, TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS EVALUADORAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE. VALORACIÓN RETROSPECTIVA DE LOS MISMOS.**

### **7.1 Procedimientos, técnicas y estrategias usadas en la evaluación diaria.**

Los procedimientos, técnicas y estrategias de evaluación, hacen referencia a las herramientas con las cuáles obtenemos información del aprendizaje y mejora del alumnado (Cruz, 2007). Así, cuando queremos averiguar una información concreta y el instrumento no nos la proporciona, debemos cambiar a otro instrumento que sea más preciso, sensible y fiable.

¿Por qué quiero aclarar esto? Porque no pretendo recoger todos los instrumentos existentes en la bibliografía, sino que se relatan aquellos que uso de forma frecuente y que han aportado un resultado muy positivo tanto para el alumnado como para el docente.

En todos ellos, se hará referencia a una situación de práctica en el aula para comprenderlo mejor.

#### **! La observación sistemática:**

✓ *La observación diaria.* Es lo que hago día a día para constatar el trabajo realizado y fomentar la labor reflexiva propia.

✓ *Registro de anécdotas.* Recojo las curiosidades y avatares, que tanto a nivel individual como grupal, se producen en el día a día de clase. Valoro tanto las negativas como las positivas.

✓ *Lista de control.* Que recoge una habilidad o conocimiento concreto. P.ej.: Si conoce y respeta las medidas de seguridad al hacer acrobacias.

#### 📌 **Análisis de las producciones de los alumnos:**

- ✓ *Producciones motrices grupales.* Pruebas vinculadas a la realización de trabajos en grupo (búsqueda o invención de juegos con unas condiciones determinadas de antemano, montaje musical, montaje final con representación de acrobacias).
- ✓ *Investigaciones:* cuando se les plantea determinadas búsquedas de información y documentación (textos, noticias, etc.).
- ✓ *Textos escritos:* los alumnos deberán entregarnos rellenas unas fichas que les entregaremos para llevar a cabo determinadas evaluaciones (ejemplo: ficha donde se recojan los juegos).
- ✓ *Producciones plásticas y musicales:* algunas U. D llevan asociadas la construcción de materiales.
- ✓ *Evaluación Formativa:* Los alumnos entregarán sus producciones al profesor que las corregirá hasta que sean adecuadas.
- ✓ *Cuestiones audaces:* aquellas preguntas que surgen de leer el texto, reflexionar sobre lo que ellos creían y que no está en consonancia con lo que he leído, o las que surgen en relación con otros temas (Pérez, 2005)

#### 📌 **Pruebas objetivas.**

- ✓ *Exposición de un tema:* cuando deban explicar, por ejemplo, al resto de sus compañeros de clase un reto o mostrar lo aprendido.

#### 📌 **Intercambios Orales con los alumnos:**

- ✓ *Reflexiones finales.* Al final de cada clase se les permitirá manifestar sus opiniones bien oralmente o bien por escrito.
- ✓ *Aportaciones orales diarias de los alumnos.* Se van registrando en el cuaderno del profesor conforme a plantilla del **Anexo 15**

#### 📌 **Autoevaluaciones:**

- ✓ En las que serán los propios alumnos llevan un registro de sus valoraciones bien en fichas diseñadas o bien de forma oral (López-Pastor, 2010).

## **! Coevaluación**

- ✓ *Ficha de coevaluación.* En las que se valorarán unos alumnos a otros, en grupos, parejas, tríos... (López-Pastor, 2009).

## **! Grabaciones en Video y Fotografías (siempre con autorización)**

- ✓ *Montajes Finales.* Observación y análisis de su propio trabajo.

La mayor parte de estos ejemplos se pueden observar en los Anexos dónde se puede ver tanto el modelo gráfico, como las evidencias y resultados de aprendizaje en forma de fotos y vídeos.



## **7.2 Repercusión y valoración de los mismos. Dificultades, fortalezas y oportunidades.**

En estos tres años de trabajo, he tenido la oportunidad de trabajar con dos grupos de alumnos estupendos, si bien al principio tenían malos hábitos adquiridos, a medida que han ido creciendo su trabajo y dedicación ha mejorado.

Es el momento de valorar los resultados positivos con respecto a la evaluación inicial, la aplicabilidad de los procedimientos e instrumentos de evaluación, los aprendizajes generados y todas las dificultades encontradas por el camino. El proceso de investigación – acción ha sido conjunto y tanto alumnado como el maestro hemos aprendido por el camino.

Para realizar la valoración y dejarlo más claro, lo hare por los tipos de procedimientos de evaluación, con la siguiente estructura: repercusión, valoración, dificultades, fortalezas y oportunidades. Se analizará cada uno de ellos en la tabla 3 para que sea visible de forma gráfica.

Instrumento/procedimiento	Repercusión	Valoración	Dificultades	Fortalezas	Debilidades
<b>Registro anecdótico (OBS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayuda a concienciar al alumnado que el día a día suma</li> <li>- Permite ver lo positivo y lo negativo después de pasado</li> </ul>	Es una buena herramienta para recopilar la información sensible en el aula. Ayuda a organizar el resto de instrumentos	No todos los días se dispone de tiempo para anotarlo.	Es intuitivo y de un vistazo puedes valorar varias semanas depende de cómo se maneje el grupo	Si no se anota en el momento, después de acabar la jornada no lo recuerdas
<b>Listas de control (OBS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumnado puede autoaplicarlas a la vez que el maestro.</li> <li>- Facilitan el seguimiento y cumplimiento de instrucciones.</li> <li>- Ayudan a rectificar actitudes negativas</li> </ul>	En tareas y actividades que supongan un riesgo o bien se hayan explicado los contenidos por primera vez, se requieren y son necesarias.	Son laboriosas de diseñar por parte del maestro y han de estar muy bien estructuradas		Si se hacen grupales, requieren tiempo para su corrección
<b>Cuaderno del profesor (OBS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solo útil para el profesorado</li> </ul>	No siempre me ayuda, incluso me agota tener que escribir y después buscar la información	Si no se estructura, cuesta entenderlo. Estar en la calle hace que se pueda mojar o romper	Es intuitivo y libre	
<b>Producciones motrices grupales (PRO)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generan nuevas inquietudes.</li> <li>- Mejoran la autonomía del alumnado.</li> <li>- Aumentan la atención hacia el trabajo de los demás, así como el respeto.</li> </ul>	Crean conciencia de grupo y dependencia emocional de este para conseguir la superación de retos	No todas las unidades permiten valorar con suficiente calidad la producción	Es sencilla de valorar y registrar. Se tarda poco con ayuda del alumnado	De curso en curso, se pueden ir incorporando elementos más complejos sin perder la fiabilidad de la herramienta.

<b>Producciones musicales (PRO)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El alumnado reflexiona sobre todo el proceso y no solo en el producto final</li> <li>-Existe un pacto de respeto máximo hacia el trabajo de los demás.</li> <li>-Disminuye los conflictos de aula aunque se generan más conflictos de grupo.</li> </ul>	Muy buena, excelente para unidades donde prima la responsabilidad.	<p>Requiere tutorización y adiestramiento por parte del profesor para que no se haga lo primero que se les ocurra</p> <p>Solo sirve para actividades con soporte musical</p>	Si se complementa con el video es muy fiable	
<b>Evaluación formativa (PRO)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Focaliza los conflictos</li> <li>- Utiliza estrategias de diálogo</li> <li>- Reduce desmotivación hacia el aprendizaje</li> </ul>	De un curso a otro ha servido para perder el miedo a la evaluación y disfrutar de aprender. Disminuye la competitividad al dar la oportunidad a todo el alumnado de ser el mejor en lo que se trabaja en el aula	<p>Se necesita constancia en el tiempo e integración por parte de todo el profesorado del centro</p> <p>Falta de tradición hace que sea desmotivadora</p>	<p>Produce un mayor éxito en los aprendizajes.</p> <p>Ayuda a percibir mejor aquello en lo que se les da no tan bien</p>	
<b>Cuestiones audaces (PRO)</b>	Indagación del alumno dentro de temáticas que a ellos les interesa.	Canaliza la expresión escrita y ayuda a la desinhibición de algunos alumnos	Se necesita empezar a practicar desde edades tempranas		Se podría recurrir a ello para generar dossiers más amplios en los que el alumnado sea el protagonista.

<b>Asambleas finales (IO)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilita que los alumnos participen voluntariamente</li> <li>- Genera motivación por expresar sus inquietudes</li> <li>- Respeto por las emociones de los compañeros</li> <li>- Conciencia ante la "torpeza" motriz</li> </ul>	A medida que avanzan las sesiones y los cursos, el alumnado se siente más competente. Incrementa la participación en las actividades para tener que hablar		<p>Tiene una gran capacidad integradora (todos con oportunidades)</p> <p>Se puede recoger de forma escrita y de forma oral</p>	Se pueden hacer asambleas en grupos reducidos y una persona más experta puede hacer de coordinador o moderador dentro del grupo
<b>Entrevistas dialogadas (IO)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crea nuevas rutinas reflexivas en el alumnado.</li> <li>- Ante dudas, da confianza en lo aprendido</li> </ul>	Es un instrumento muy positivo que aunque lleva tiempo y atención plena, se hace muy efectivo al extraer información que en ocasiones no se atreven a contar en público.	<p>Si se alarga pierde efectividad.</p> <p>Si se hace durante la práctica se distorsiona el carácter de la entrevista</p>	Recoge información muy valiosa y confidencial	La entrevista se podría hacer por video asincrónico y enviársela al alumno para contestar en casa
<b>Coevaluación (COE)</b>	<p>Motiva hacia nuevos vínculos y relaciones sociales al tener que trabajar con distintos compañeros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aglutina la valoración de varios estándares de aprendizaje</li> <li>- Sirve para controlar y canalizar a los disruptivos</li> <li>- No permite que nadie haga una evaluación "falsa"</li> </ul>	Es mi instrumento preferido porque tiene muchas alternativas en los ítems. Ayuda a descubrir los elementos sociales del aula, los roles de trabajo o incluso los aprendizajes no adquiridos	Si se usa en varias actividades o UD, genera mucha carga de trabajo para después cotejarlo	Permite que los compañeros que son afines o amigos puedan trabajar juntos. Al dejarles libertad, se minimiza el conflicto.	

<b>Autoevaluación/autocalificación (AE)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor honestidad y sinceridad.</li> <li>- El alumnado que va progresando poco, te pregunta y rectifica sobre la marcha.</li> <li>- Elimina creencias erróneas</li> <li>- Desprecia las superioridades y deja a un lado al alumnado dominante o líder.</li> </ul>	Al finalizar la etapa de Primaria, el alumnado ha afinado la nota desviándose tan solo unas décimas con el profesor. Son muy conscientes de sus progresos y retos, no solo en EF, sino en todas las áreas, trabajos, retos y proyectos.	La única dificultad encontrada ha sido no poder diseñar un instrumento más ágil y que a su vez fuera entendible por el alumnado, al menos desde 4º de primaria	Se puede recurrir para cualquier tipo de tarea, contenido, actividad o juego	Convendría usarlo desde cursos más bajos de forma muy sencilla para habituarles en el 1º equipo docente
<b>Montajes finales (GVF)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperación al máximo nivel.</li> <li>- El grupo se convierte en la unidad de justicia de la clase.</li> <li>- Son estrictos en el grado de cumplimiento de las normas</li> <li>- Más respeto por el trabajo del profesor, de sus compañeros y del resto de los grupos</li> </ul>	Tiene un matiz muy positivo al requerir varias competencias y habilidades. Produce mucho dialogo y discusión en el foro interno de los grupos. Es el recuerdo y vivencia de todos los aprendizajes acumulados. En ocasiones el alumnado te lo pide hacer un montaje final. Satisfacción por el trabajo bien hecho.	Requiere al menos crear una base metodológica el 1º año de experiencia para hacerse asiduo al trabajo y a la evaluación: cumplir fechas, objetivos, tareas, pedir ayuda al maestro, etc. Puede provocar distracción y pérdida de interés si no se guía el trabajo aunque ellos no lo pidan.	Desvela información que alude a las 5 capacidades. Muy apropiado para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas  Se puede complementar la plantilla con la grabación en formato A-V	Los montajes finales pueden crecer en componentes e incluso se puede plantear que aquello que se ha trabajado en distintas aulas lo pongan en común mezclándose los compañeros o el contenido en sí mismos.
<b>Instrumento/procedimiento</b>	<b>Repercusión</b>	<b>Valoración</b>	<b>Dificultades</b>	<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>

**Claves:** OBS (observación), PRO (producciones alumnado), PRU (pruebas), IO (intercambios orales), AE (autoevaluaciones), COE (Coevaluaciones), HEE (heteroevaluaciones), GVF (grabaciones en video y foto)

**Tabla 3.** Repercusión y valoración de los procedimientos de evaluación aplicados en las unidades didácticas

## **D) REFLEXIÓN Y CONCLUSIONES SOBRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS**

### **8. CONCLUSIONES**

A pesar de que a menudo los maestros conocemos las relaciones que mantienen los alumnos y alumnas de un grupo-clase, es conveniente constatarlas antes de poner en práctica las programaciones y unidades didácticas. Poder identificar al alumnado aislado o los agrupamientos por afinidad favorecen la transformación positiva de la dinámica del grupo.

Como primera conclusión, puedo decir que haber trabajado de forma longitudinal con dos grupos de alumnos durante tres cursos académicos, permite una cierta afinidad y porque no decirlo, confianza, que facilita la intervención del docente. Gracias a haber tenido esta oportunidad el alumnado se ha habituado a la negociación, la autonomía y la participación en los procesos de evaluación.

En segundo lugar, incluso el alumnado disruptivo o con menos interés hacia las clases de EF, se ha conseguido reenganchar con mayor autopercepción tanto de lo que sabe como de lo que le queda por saber o conseguir. Es decir, que gracias a haber integrado los procedimientos de evaluación en las actividades cotidianas del aula, la repercusión en las actitudes hacia las clases de EF han sido muy significativas, pues se ha permitido con la cooperación hacer un grupo más maduro, sin distracciones y que facilitaron mi labor docente.

La tercera conclusión me lleva a posicionarme en el desarrollo profesional como maestro, pues a día de hoy no sé lo mismo que sabía ni tengo la misma sensibilidad que tenía hacia los procedimientos de evaluación. Yo mismo (al igual que mi alumnado en su día) inicie hace ya tres años un proceso de cambio a través de la indagación personal, que ha permitido mejorar mi forma de entender la educación, la enseñanza y la profesión de Maestro. Puedo decir que mi práctica docente, ha mejorado en calidad y cantidad.

Como cuarta y última conclusión, si bien es cierto que el alumnado de referencia se ha habituado a las prácticas de evaluación, a los momentos y a tomar con naturalidad el proceso, perdiendo el miedo a poner/ponerse una calificación, me hubiera gustado iniciar este proceso con alumnado de otros cursos y no siempre con los mismo, porque aunque lo he reflejado como una ventaja, también es una limitación a la experiencia.

Finalmente, destacar a modo de opinión personal, la relevancia que tiene para todos los docentes de todas las etapas educativas, el seguimiento de una formación permanente y continua en aquello que es importante para el alumnado y desconocemos. Formarse no es solo una obligación, sino que es una necesidad ética y de compromiso con el alumnado que acude a clase para recibir una educación de calidad (no porque lo diga la ley); sino porque dar un servicio pésimo o mediocre es una falta de respeto y de honestidad por parte de quien lo recibe y para los que trabajamos: el alumnado.

## 9. REFLEXIONES Y APUNTES PARA EL FUTURO

Víctor López escribió una frase en la pizarra recién iniciado un seminario que la he llevado conmigo desde ese día recordándola una y otra vez: *“solo cuando seamos capaces de entender porque pensamos como pensamos y actuamos como actuamos, la práctica de la Educación Física empezará a cobrar todo sus significado y nos permitirá actuar coherentemente”* (López-Pastor, 2010).

Esto me hace reflexionar constantemente, que como perspectiva de futuro, tengo que indagar más acerca de procedimientos de evaluación más variados y poder compartir con otros maestros y compañeros sus alternativas a la forma de evaluar. En un futuro, me gustaría poder digitalizar parte del trabajo realizado a modo de aplicación o página web que pudiera servir para el desarrollo profesional de los maestros del que tanto hemos hablado.

A veces nos sentimos solos ante los retos educativos, bien porque no encontramos apoyo o bien porque el reto es demasiado grande, pero es cierto que a nivel educativo los equipos docentes y directivos, podrían implicarse más no solo en ofertar formación, sino en establecer planes de mejora o proyectos de formación en los centros sobre los problemas que surgen a diario en el aula.

Por último, decir que aunque la semilla está plantada y germinada, ahora debe cuidarse aun más si cabe, mejorando las actuaciones, buscando nuevas opciones, experimentando con otro alumnado o en otro centro, en definitiva ser un eterno aprendiz que aprende y desaprende según pasan los cursos.

## E) BIBLIOGRAFÍA BÁSICA Y DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA

### 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andueza, J., Lavega, P., Camerino, O., Castañer, Marta. (2016). La sociometría, un recurso para incentivar el trabajo grupal en educación física. *Revista Tándem, Didáctica de la Educación Física*. 58-63. Disponible en:  
<https://www.researchgate.net/publication/299996739>
- Arias García, J.R., Fernández Díez, B., San Emeterio García, C. (2020). Construcción y validación de un instrumento para la medida de las actitudes hacia la Expresión Corporal. *Revista RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38; 443-451. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF). 2º semestre. ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041. Disponible en:  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74334>
- Asensio Aguilera, J.M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Colección Crítica y Fundamentos. Barcelona: Graó.
- Beineke, J. (1998). *Y había gigantes en la tierra: La vida de William Heard Kilpatrick*. New York: Peter Lang.
- Ballesta Pagán, J. (2019). *Educación en tiempos revueltos. Crónica sobre la realidad educativa*. Micro-macro referencias. Barcelona: Graó.
- Barba Martín, JJ., López Pastor, V.M. (coord.)(2012). *Aprendiendo a correr con autonomía: buscando un ritmo constante y sostenible en esfuerzos de larga duración. Unidades didácticas y experiencias en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Grupo Internivelar de Investigación Acción en Educación Física. Argentina: Miño y Dávila.
- Batlle, R. (2020). Blog de aprendizaje-servicio. Experiencias y alternativas. Recursos para empezar. Web visitada 06/07/2020 en <https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/>
- Belando, N., Ferriz-Morrel, R., y Moreno-Murcia, J.A. (2012). Propuesta de un modelo de mejora para la responsabilidad personal y social a través de la promoción de



la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 29 (8), 202-222. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71024532003>

Blázquez Ortigosa, A. (2010). Proyectos de trabajo: una nueva forma de trabajar en el aula en inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 27. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_27/ANTONIO\\_BLAZQUEZ\\_ORTIGOSA\\_02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_02.pdf)

Bosch, E. (2012). *Un lugar llamado escuela*. Micro-macro referencias. Barcelona: Graó.

BOCM (2015). Decreto 89/2015 por el que se establece el currículo para la Educación Primaria en la Comunidad de Madrid. Disponible en:

[http://www.madrid.org/wleg\\_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8620&cdestado=P#no-back-button](http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8620&cdestado=P#no-back-button)

BOCM (2015). Orden 3622/2015 por la que se regula la organización y evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad de Madrid. Disponible en:

[http://www.madrid.org/wleg\\_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=8752](http://www.madrid.org/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=8752)

Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. 3ª edición. Barcelona: Plaza y Janés.

CEIP Pio XII (2015). *La pareja pedagógica en Educación Física. Un modelo organizativo para atender a la diversidad*. Concurso Nacional de Buenas Prácticas en centros docentes educativos que impartan enseñanzas no universitarias del sistema educativo español correspondiente al año 2018. MODALIDAD A: Proyectos de centros docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial. Categoría 8. Mejora del Éxito Educativo. DGA Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Acceso en: [www.noticieropioxii.blogspot.com](http://www.noticieropioxii.blogspot.com)

Collado-Martínez, J.A. (2018). *Neurociencia, deporte y educación*. Sevilla: Wanceulen.

- Cruz Ávila, M. (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de ciències de la educació. Recuperado en: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5285/mca1de1.pdf?sequence=1>
- Curto Luque, C., Gelabert Udina, I., González Arévalo, C., Morales Aznar, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Domínguez Chillón, G. (2000). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla, S.A. Colección Aula Abierta.
- Escartí, A. (coord.); Pascual, C.; Gutiérrez, M. (2005). Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte. Barcelona: Graó.
- Escartí, A., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 119-130. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3395769>
- Fernández-Río, J., Velázquez Callado, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes (REEFD)*, 413, 55-75. Madrid. Consejo General COLEF y CAFD. Disponible en: <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/425>
- Fernández-Río, J., Pérez-Pueyo, Á. (coord.) (2019). La hibridación de modelos pedagógicos en Educación Física y la evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. Vol. 3, Nº 2 (edición especial), pp. 411-418. ISSN: 0719-6202. Recuperado en: <https://simularevistas2.uv.cl/index.php/IEYA/article/download/757/733>
- Fraile Aranda, A (coord.) (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Graó.

- Generelo Lanaspá, E., Zaragoza Casterad, J., Julián Clemente, JA. (coord.)(2008). *La Educación Física en las aulas: aprender a partir de un proyecto*. Grupo de Investigación EFYPAF. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Zaragoza: Ino
- Hellison, D. (1978). *Beyond ball and bats: alienated youth in the gym*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity (3ª ed.)*. Washington DC. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Lavega, P., Planas, A. y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14 (53), 37-51. Madrid.
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) 8/2013, de 9 de Diciembre. BOE: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)
- Llopis, R., Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M. y Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un Programa de Responsabilidad Personal y Social en Educación Física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación*, 23 (3), 445-461. Accesible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3738466>
- López, N. (2016). *Dilo en voz alta y nos reímos todos. Manual (gamberro) de supervivencia en Secundaria*. Colección Martínez Roca. Barcelona: Planeta.
- López-Pastor, V.M. (coord.)(2009). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López- Pastor, V.M., Barba, J.J., Vacas, R.A. y Gonzalo, L.A. (2010). La evaluación en educación física y las actividades físicas cooperativas. ¿Somos coherentes? Las posibilidades de evaluación formativa y compartida. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (225-255). Barcelona: INDE.
- López-Pastor, V.M y Pérez Pueyo, A. (2017). *“Buenas prácticas docentes”. Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas*

educativas. (70-114). Universidad de León. Servicio de publicaciones. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10612/5999>

Martín García, X. (2006). *Investigar y aprender. Como organizar un proyecto*. Madrid: ICE-Horsori. Colección cuadernos de educación.

Melero, D., García-Ruiz, J., Merino-Barrero, JA., Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., Navarro-Ardoy, D. (2019). El enigma de SENEb. Aplicación de un programa educativo híbrido basado en el modelo de responsabilidad personal y social y la gamificación para el fomento de la condición física, aspectos psicosociales, hábitos de vida, rendimiento cognitivo y académico en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 427. Año LXXI, 4º trimestre, 2019, (nº 25, VI Época). Recuperado en: <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/853>

Méndez Giménez, A. (2014). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo.

Merieu, P. (2008). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Micro-macro referencias. Barcelona: Graó.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.

Mosquera, J. (2010). *El Método de Proyecto: Origen y Desarrollo*. Venezuela: Universidad Nacional abierta. Recuperado en: [http://www.academia.edu/3611109/Sobre\\_la\\_ense%C3%B1anza\\_por\\_proyectos](http://www.academia.edu/3611109/Sobre_la_ense%C3%B1anza_por_proyectos)

Navarro Ardoy, D, Martínez-Campillo, R. y Pérez-López, I.J. (2017). El enigma de las tres Efes: Fortaleza, felicidad y fidelidad. *Revista Española de Educación Física y Deporte*. 419, 73-85. Disponible en: <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/607>

Navarro Ardoy, D., Collado Martínez, J.A., Pellicer Royo, I. (2020). *Modelos pedagógicos en Educación Física*. Murcia. Editor independiente (Amazon).

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen relaciones entre competencias, contenidos y criterios de evaluación de la educación primaria, educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

BOE: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

- Parejo, J. L. y Pascual, C. (2014). *La pedagogía por proyectos: Clarificación Conceptual e Implicaciones Prácticas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.  
Recuperado en:  
<http://amieedu.org/actascimie14/wpcontent/uploads/2015/02/parejo.pdf>
- Peñarrubia Lozano, C. (2012). *Estudio colaborativo de caso sobre propuestas didácticas de Actividades en el medio natural* (Tesis Doctoral). Universidad de Zaragoza, Fisiatría y Enfermería. Repositorio institucional Zagan. Disponible en:  
<https://core.ac.uk/reader/289973140>
- Pérez Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE (una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes)*. Colección Tesis Doctorales. León: Secretariado de Publicaciones. Universidad de León.  
Accesible en: [https://www.researchgate.net/profile/Angel\\_Perez-Pueyo](https://www.researchgate.net/profile/Angel_Perez-Pueyo)
- Pérez Pueyo, Á. (coord.)(2010). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Serie U.D. en el marco del Estilo Actitudinal. Madrid: CEP.
- Pérez Pueyo, A., Casanova Vega, P. (coords.)(2009). *Las competencias básicas en los centros educativos: programación y secuenciación*. Colección recursos didácticos. Madrid: CEP
- Pérez Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Revista RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF). ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041. Madrid. Disponible en:  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74176>
- Pozuelos Estrada, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación Educativa. Recuperado en:  
<http://es.scribd.com/doc/39397452/Pozuelos-Estrada-Francisco-Trabajo-por-proyectos-en-el-aula-Descripcion-investigacion-y-experiencias#scribd>
- Proyecto Educativo de Centro (2019). Programación General Anual. CEIP Miguel Delibes. Collado-Villalba (Madrid). Curso escolar 2019-2020. Documento institucional de centro. Acceso disponible temporalmente:  
<https://cloud.educa.madrid.org/index.php/login?user=angel.juezbengoechea>

Real Decreto 126/2014 de Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria. BOE:

[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222)

Rubio, L., Campo, L. y Sebastiani, E.M.(coord.) (2014). *Aprendizaje Servicio y Educación Física. Experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte*. Barcelona: INDE.

Santos Guerra, M.A (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

UNESCO (1996). Informe Delors. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana. Disponible en:

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412002000100004](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412002000100004)

Vaello Orts, J. (2007). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.

Valencia-Peris, A., Salinas-Camacho, J., & Martos-García, D. (2020). Hidden Curriculum in Physical Education: A Case Study. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 33-40. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.04)

Valero-Valenzuela, A., Gregorio García, D., Camerino, O., & Manzano, D. (2020). Hybridisation of the Teaching Personal and Social Responsibility Model and Gamification in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 63-74. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.08](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.08)

Velasco, M. (2020). *Soñando personas*. Bilbao: Mensajero.

Velázquez Callado, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.

Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234 y 238. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345741428042>

Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. 10ª edición. Barcelona: Ariel.

## 11. ANEXOS (DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA).

### Anexo 1. Modelo de UD para 5º de primaria sobre Desafíos Cooperativos.



#### 1) OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Cooperar en la resolución de retos motrices independientemente de quienes sean los miembros del grupo, reflexionando y creando diversas estrategias con el fin de encontrarla más adecuada para resolver dichos retos comprendiendo que todo el mundo es útil en la resolución de los mismos.
- Diseñar estrategias compartidas de éxito para conseguir objetivos comunes, desempeñando distintos roles de trabajo y responsabilidad individual en las metas, sin discriminaciones por razones de etnia, habilidad o sexo y mostrando respeto hacia el trabajo de los demás.
- Mejorar las habilidades sociales de los componentes del grupo-clase mediante el diálogo, la discusión y el intercambio de experiencias, que permitan asimilar las reglas que regulan la convivencia y la resolución de conflictos en Educación Física.

#### 1.1) Relación con los elementos del currículo.

C. Básicas	1.2.2.	- 1.2.4.	- 2.2.2.	- 2.2.6.	- 2.2.7.	- 7.2.7						
O.G. Área del Ciclo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
C. de Evaluación del Curso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Estándares	3.1.1	4.1	4.2.1	5.3	6.3.1	6.3.2	7.1	8.3	8.4.1	8.4.2		

#### 2) CONTENIDOS

#### 2.1) Relación con los Contenidos

Bloque 2: Habilidades Motrices	
Bloque 3: Actividades Físicas Artístico-Expresivas	
Bloque 4: Salud y Actividad Física	
Bloque 5: Juegos y Actividades Deportivas	

#### 2.2) Contenidos Concretos de esta Unidad Didáctica.

- Concepto de **quitamiedos**.
- Leyenda y representación gráfica de los desafíos.
- Concepto de **cooperación** y **actividades físicas cooperativas**.
- Lectura e interpretación de las leyendas y de las representaciones gráficas.
- Reflexión y búsqueda de soluciones a los retos.
- Cooperación con los demás miembros del grupo.
- Lectura e interpretación de las leyendas y de las representaciones gráficas.
- Experimentación de las posibles estrategias necesarias para superar los retos.
- Creación de un **reto cooperativo**.
- Mejora de los retos de los compañeros.
- Reflexiones grupales.
- Aceptación de los distintos niveles y ritmos de ejecución.
- Aceptación de las diferencias físicas, evolutivas y psicológicas entre los distintos compañeros.
- Respeto por las normas.
- Ayuda y solidaridad con los compañeros.

#### 2.3) Contenidos Comunes.

- **Expresión y comprensión oral y escrita:** Se trabaja a través de la manifestación de las reflexiones grupales e individuales, completando las fichas de juegos, y con la modificación

## 5] EVALUACIÓN

### 5.1) Evaluación del Alumnado

Para evaluar al alumnado se utilizará:

- **Heteroevaluación:**
  - ◆ **Evaluación inicial Diagnóstica:** Para saber que piensan de la cooperación.
  - ◆ **Evaluación formativa:** Durante todo el proceso se irá ayudando a los alumnos a que se den cuenta de los aspectos más importantes que se pretenden lograr con la U.D.
  - ◆ **Evaluación Grupal:** Se valorará como trabaja cada grupo en conjunto (con planilla).
  - ◆ **Registro de anécdotas.** Anotación de hechos positivos y negativos.
  - ◆ **Planillas de Retos.**
  - ◆ **Intercambios orales.** Registrado en Cuaderno del profesor.
- **Coevaluación:** Unos grupos valorarán la actuación de los otros mediante unas planillas

Para calificar al alumnado se tendrán en cuenta:

Porcentaje	Instrumentos	Criterios
10%	Criterios generales del Área de Educación física.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deben usar siempre chándal y ropa deportiva.</li> <li>• Deben entregar todas las producciones asociadas a la U.D.</li> <li>• Participación activa.</li> </ul>
10%	Registro de anécdotas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los alumnos parten con un 7.</li> <li>• Por cada hecho positivo que protagonicen se les suma 0,25.</li> <li>• Por cada hecho negativo que protagonicen se les resta 0,25.</li> </ul>
40%	Reto Cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se deberán incluir las siguientes aspectos para obtener la totalidad de la nota: Deberá requerir que trabaje todo el grupo. Deberá contar con penalizaciones.</li> </ul>
20%	Repartos de notas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La nota obtenida en la evaluación del trabajo de grupo se multiplicará por el número de miembros del grupo y se repartirá en función de cuál ha sido la aportación de cada miembro.</li> </ul>
20%	Formulario de Coevaluación de los juegos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A través de las notas de las planillas de ejercicios que se entregará a todos los grupos. La nota de este apartado será la media de las calificaciones de los otros grupos.</li> </ul>

## ANEXO 2. MODELO DE UD DE ACROBACIAS PARA 6º DE PRIMARIA.



## Unidad Didáctica N° 3

### "Acrobatics"

Del 11/01 al 30/01



#### 1) OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Conocer el uso de los distintos materiales de educación física y experimentar con ellos.
- Valorar, comprender y respetar las diferencias físicas y de ejecución individuales del resto de compañeros.
- Identificar los elementos clave para el desarrollo de las acrobacias tanto en parejas, en pequeños grupos como en gran grupo, estableciendo ayudas grupales e interdependencia positiva, evolucionando por los roles de *agil*, portor, ayuda u observador.
- Desarrollar la cooperación entre compañeros, aceptando las características y limitaciones de cada uno sin discriminaciones hacia ningún tipo de raza o sexo, para crear un ambiente de grupo agradable y motivado y desarrollar adecuadamente las actividades; a la vez que se valoran los ritmos y niveles de ejecución.

#### 1.1.) Contenidos Concretos de esta Unidad Didáctica.

- Giros sobre el eje longitudinal y transversal.
- Escalada por las espaldas.
- Concepto de *agil*, portor y ayuda.
- Medidas de seguridad en la ejecución de las acrobacias: utilidad de ayuda en la ejecución.

consecución de un objetivo común en pro de una superación colectiva.

- Ejecución de entradas y salidas en un montaje final de acrobacias.
- Percepción y gestión espacial: distribución del material.
- Desarrollo de la cooperación, el trabajo en equipo y la coeducación, como estrategia de afrontamiento de miedos e inhibiciones.

#### 3.3) Contenidos Comunes.

- **Expresión y comprensión oral y escrita:** Se trabaja a través de la manifestación de las reflexiones grupales e individuales y el trabajo de comunicación para lograr llevar a cabo una buena organización de las acrobacias.
- **Valores:** coeducación (menos rechazo a chicas), ciudadano-moral (respeto diferencias) y emocional (resolver conflictos, discutir con consenso).
- **TICS y C Audiovisual:** montaje fotos, *webquest*, PDI, cuaderno digital...
- **Expresión escrita:** ficha-resumen, montaje final, fichas de coevaluación, informes, etc.
- **Emprendimiento:** elaboración de un montaje final fuera del centro escolar, planificación de una actuación.

#### 3) METODOLOGÍA

Los estilos de enseñanza que vamos a utilizar son, siguiendo a Delgado Noguera (1991):

- Enseñanza basada en el comando.
  - *Mando Directo*.

Se utilizará el Estilo Actitudinal de Pérez Pueyo (2005). Se trata de un estilo basado en la creación de actitudes positivas y en un clima de confianza y seguridad en el aula, para a partir de ahí comenzar a trabajar.

Así mismo, seguiré las indicaciones que dieron, en su *Estilo Ecológico*, Sicilia y Delgado (2002), adaptando nuestra labor diaria a las circunstancias de los alumnos, del entorno y a las

#### 6) EVALUACIÓN

##### 6.1) Evaluación del Alumno

Para evaluar al alumno se utilizará.

- **Heteroevaluación:**
  - Evaluación inicial con función diagnóstica: Para saber *quien* sabe hacer la voltereta quien no y porque? (recuerdan de la U.D. Girados 5ª Primaria).
  - Evaluación de las aportaciones de cada alumno.
  - Registro de anécdotas: En el que se recogerá cada día si hacen algo positivo, negativo o nada reseñable.
  - Evaluación formativa: Los juegos que me entreguen serán devueltos para ser modificados hasta que su forma sea adecuada.
  - Evaluación Grupal: Se valorará como trabaja cada grupo en conjunto.
  - Cuaderno del profesor.
  - Recursos audiovisuales (fotografía y video): A través de estos los alumnos podrán ver como son las actividades desde fuera. Cuál es su posición real cuando las realizan, ya que las percepciones les pueden engañar.
- **Coevaluación:** Unos grupos valorarán la actuación de los otros mediante un formulario

Porcentaje	Procedimiento e Instrumento	Criterios
10%	Criterios generales del Área de Educación física.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deben usar siempre chándal y ropa deportiva.</li> <li>• Deben entregar todas las producciones asociadas a la U.D.</li> <li>• Participación activa.</li> </ul>
20%	Nota de grupo del mural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se debe ver de modo coherente y continuo la secuencia de actividades que desembocan en una acrobacia elegida por el grupo.</li> </ul>
30%	Nota de la acrobacia grupal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización y Puesta en escena.</li> <li>• Comunicación grupal.</li> <li>• Ejecución.</li> <li>• Reparto de Roles</li> </ul>
10%	Registro Anecdótico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los alumnos parten con un 7.</li> <li>• Por cada hecho positivo que protagonicen se les suma 0,25.</li> <li>• Por cada hecho negativo que protagonicen se les resta 0,25.</li> </ul>
20%	Reparto de notas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se multiplicará la nota del trabajo en grupo por los miembros de cada grupo y se deberán repartirla en función de cómo consideren que han trabajado cada uno.</li> </ul>
10%	Ficha de Coevaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización y Puesta en escena.</li> <li>• Comunicación grupal.</li> <li>• Ejecución.</li> <li>• Reparto de Roles</li> </ul>

### ANEXO 3. REGISTRO DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL MONTAJE FINAL DE RETOS COOPERATIVOS

**Ficha de Autoevaluación del Montaje Final “Tu reto”.**

<b>Fecha</b>					
<b>Alumno</b>					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

- |   |          |
|---|----------|
| No ha hecho nada en absoluto, ha molestado y entorpecido el trabajo del resto y ha estado insultando a su compañeros. | <b>A</b> |
| No ha hecho nada en absoluto y además ha molestado y entorpecido el trabajo del resto                                 | <b>B</b> |
| No ha hecho nada.   | <b>C</b> |
| Ha hecho algo.  | <b>D</b> |
| Ha hecho su parte del trabajo.  | <b>E</b> |
| Ha hecho mucho más de lo que era su parte.  | <b>F</b> |
| Ha hecho su parte del trabajo y ha ayudado al resto de sus compañeros   | <b>G</b> |

**ANEXO 4. FICHA DE REGISTRO DEL RETO COOPERATIVO (EVALUABLE)**

**Diseño: GRUPAL**

**Nombre de los Integrantes del Grupo.**

--

**Nombre del Desafío Cooperativo.**

--

**Dibujo del Desafío Cooperativo**

--

**Explicación y penalizaciones del Desafío Cooperativo.**

--

**ANEXO 5. REGISTRO DE LAS COEVALUACIONES DE LAS EXPLICACIONES DE LOS DESAFÍOS COOPERATIVOS**

**Ficha de Registro de las Coevaluaciones de las explicaciones de los desafíos cooperativos**

Alumnos				
Grupos	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Grupo 1				
Grupo 2				
Grupo 3				
Grupo 4				
Total				

**ANEXO 6. FICHA DE AUTOEVALUACIÓN ESCRITA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA  
RETOS COOPERATIVOS.**

<b>Ficha de Autoevaluación y de Evaluación de la U.D.</b>					
	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Muy Poco</b>	<b>Algo que comentar</b>
He aprendido distintos retos cooperativos.					
He trabajado de modo cooperativo siendo tan importante como el resto de mis compañeros en la resolución de los retos.					
He participado en todas las propuestas realizadas.					
He cooperado con mis compañeros en el diseño de un nuevo reto para toda la clase.					
He aprendido a respetar y comprender las diferencias que existen entre todos.					
<b>Lo que más me ha gustado es:</b>					
<b>No me ha gustado:</b>					
<b>Qué cosas cambiaría de esta actividad</b>					

**Resume en 3 líneas lo realizado durante esta unidad didáctica.**

**ANEXO 7. EJEMPLO DE RÚBRICA DE COEVALUACIÓN MONTAJE FINAL DE U.D. DE ACROBACIAS 6º DE PRIMARIA**

	AUTO	1	2	3	4	5
<b>Organización del montaje (0-4)</b>						
Todo el grupo está bien organizado. (4)						
Ha habido algún fallo de organización. (3)						
Ha habido muchos fallos de organización.(1)						
No estaba bien organizado.(0)						
<b>Comunicación dentro del grupo (0-3)</b>						
Todo el mundo se ayuda y corrige tratándose con respeto.(3)						
Algunos no ayudan al resto.(2)						
Solo habla y ayuda uno (1).						
Se dirigen unos a otros con insultos y hay mal ambiente. (0)						
<b>Ejecución ( cómo se ha ejecutado la práctica) (0--3)</b>						
Ha estado bien ejecutada según lo visto en clase (3)						
Ha habido algún fallo en la ejecución.(2)						
Ha habido muchos fallos en la ejecución.(1)						
No han sido capaces de llevarla a cabo. (0)						
<b>Reparto de funciones (roles) (0-3)</b>						
Todos han cumplido con el rol (función) asignado (3)						
Algunos no han cumplido con el rol (2)						
Cada uno solo ha experimentado uno de los roles (1)						
Algunos no han pasado por ninguno de los roles (0)						
<b>Control del tiempo (roles) (0-2)</b>						
La función dura como mínimo 3 minutos o un máximo de 5' (2)						
La función dura menos de 3 minutos o hay interrupciones y se agota el tiempo máximo de 5'(0)						
<b>Observaciones Y COMENTARIOS</b>					<b>FINAL</b>	

**Nombre 1:**

**Nombre 2:**






**Nombre 3:**

**Nombre 4:**

**Nombre 5:**

**Nombre 6:**

## **PREMISAS A CUMPLIR**

-  Elaborar un MONTAJE FINAL de todo lo aprendido en la Unidad Didáctica de Acrobacias con una duración MINIMA de 3' y MÁXIMA DE 5'.
-  Se requiere la participación y ayuda de todos los compañeros.
-  Los grupos serán de 5-7 personas (5 mínimo y 7 máximo).
-  Se tendrá una sesión de preparación y experimentación y la siguiente sesión será de evaluación grupal. Un grupo actúa y el resto evalúa. Cuando sea el propio grupo el que exponga su trabajo, se pondrá su nota en su hoja donde pone AUTO.
-  El incumplimiento de estas premisas, significará que no se supera este contenido al tener una calificación negativa.

**A POR ELLO Y CONFIAD EN VOSOTROS Y VUESTRO ESFUERZO**

**ANEXO 8. RUBRICA DE SEGUIMIENTO GRUPAL (PARA DIARIO DE GRUPO)  
CON CRITERIOS DE PUNTUACIÓN.**

E	CRITERIOS DE LOGRO	IT
Nada	Molesta constantemente tanto a los de su grupo como al resto	A1
	No hace nada	A2
Mal	Molesta constantemente, pero participa	B1
	Hace como que trabaja pero no es así	B2
	Se distrae con los de otros grupos	B3
	Molesta a veces	B4
Regular	Podía haberse esforzado mucho más para mejorar sus elementos	D1
	Distraído a veces pero con los del grupo	D2
	Ensayo, pero no lo suficiente	D3
Normal	Ha participado sin molestar	E1
	Suele ensayar sus elementos o contenidos de trabajo	E2
Bien	Ha propuesto nuevos elementos a partir de los dados	F1
	Ha propuesto formas alternativas de trabajar los elementos	F2
	Generalmente, ha estado atento y participativo	F3
	Ensayo lo suyo y con los demás cuando se lo dicen los compañeros	F4
Muy bien	Siempre atento	G1
	Ensayo mucho sólo y con los demás de su grupo	G2
	Ha propuesto nuevos elementos sin basarse en otros dados	G3
	Se preocupa de que tanto él como todos intercambien sus roles	G4
	Ha procurado que se trabaje cuando nos distraíamos	G5
	Ha llevado el liderazgo del día de trabajo	G6

**Tabla 1: Comportamientos observables durante las sesiones para la valoración individual intragrupal (INSTRUMENTO EVALUACIÓN).**

Por cada comportamiento observado:		Se suman	Se restan	CA
	G1, G2, G3, G4, G5 O G6	0,5 puntos		SB
	F1, F2, F3 O F4	0,4 puntos		NT
	E1, E2 O E3	0,25 puntos		BI
	D1, D2 O D3		0,25 puntos	SU
	B1, B2, B3 O B4		0,4 puntos	IN
	A1 O A2		0,5 puntos	IN

**Tabla: Criterios de calificación del Diario de seguimiento personal intragrupal**



# ANEXO 9. RÚBRICA DE SEGUIMIENTO DE ACTITUDES CON ESCALA

Educación Física

CEIP

Curso

Aula/Clase: 6ºA

ACTITUDES	UNIDAD DIDÁCTICA Nº										Nº DE SESIONES	7
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
ALUMNO												
1. ÁGÜEDA FERNÁNDEZ-MAYORALAS, LUCIA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		10
2. BERNABÉ CAÑIZARES, INÉS	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		10
3. BONASEGNA, ISABELLA LUCIA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		10
4. CASABÓN RUEDA, JUAN MANUEL	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		10
5. CASTREJÓN HERRERO, BELTRÁN	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		10
6. CHAIRISTANDOU, AIKATERINI	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		10
7. FERNÁNDEZ RECIO, SERGIO	S	S	S	S	AV	AV	S	AV	S	AV		8
8. GUESSOUS MOLINA, SOFÍA LUISA	AV	S	S	S	AV	AV	AV	S	AV	AV		6,5
9. HERRERA ORTEGA, GEMA	AV	S	S	S	AV	AV	AV	S	S	AV		7,5
10. IGLESIAS FLÓREZ, ALEJANDRO	N	N	AV	AV	AV	AV	N	AV	S	AV		4
11. LAOUIARI, YOUSSEF	AV	S	S	S	S	AV	S	S	AV	S		8,5
12. LÓPEZ-OLIVA ALDOMAR, CÉSAR	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		10

CLAVES: S – Siempre (+1 p) AV – A veces (+0.5 p) N- Nunca/Nada (0 p)  
 Profesor/a: SEGUIMIENTO DE ACTITUDES

## ANEXO 10. LISTA DE ACTITUDES A CONTROLAR EN EL AULA

Educación Física	CELP	Curso	Aula/Clase: 4ºA
<ol style="list-style-type: none"> <li><u>DESPLAZAMIENTOS</u>: Nos desplazamos por el colegio y polideportivo en orden y silencio. Respetamos al resto de usuarios.</li> <li><u>MATERIAL</u>: Cuidamos el material y lo compartimos.</li> <li><u>EQUIPACIÓN</u>: Vengo adecuadamente equipado para cada actividad y soy responsable de mis cosas.</li> <li><u>INSTALACIÓN</u>: Disfruto las instalaciones (gimnasio, polideportivo, aseos, etc.) y las cuido para que estén perfectas para el resto de usuarios. Si algo no está correcto lo comunico a un profesor.</li> <li><u>PUNTUALIDAD</u>: Soy responsable de llegar puntual a la clase y de estar en silencio y escuchando para que podamos comenzar cuanto antes.</li> <li><u>REGLAS</u>: Respeto las reglas de los juegos y las acordadas en clase.</li> <li><u>ATENCIÓN</u>: Atender y escuchar lo que te dice el profesor es imprescindible para saber de qué se está hablando y aprender.</li> <li><u>SEGURIDAD</u>: Antes de jugar pregúntate: ¿es seguro y sin peligro? Si la respuesta es NO, cambia de juego y disfrútalo.</li> <li><u>PARTICIPACIÓN</u>: Demuestra tu interés por aprender y participar. Vuestra participación es lo más importante.</li> <li><u>COLABORACIÓN</u>: La clase será un éxito si todos colaboramos. ¡Pregúntate cada día que has hecho tu por colaborar!</li> </ol>			
<p>CLAVES: <u>S</u> – Siempre (+1 p)      <u>AV</u> – A veces (+0,5 p)      <u>N</u>- Nunca/Nada (0 p)</p> <p>Profesor/a: <u>ÁNGEL JUEZ</u>      <b>SEGUIMIENTO DE ACTITUDES</b></p>			

## ANEXO 11. LISTA DE CONTROL DE INDICADORES DE LOGRO

INDICADOR DE LOGRO		UNIDAD DIDÁCTICA																													
		Es capaz de jugar con soltura y manejo correcto					Conoce de manera general las principales reglas de los juegos propuestos					Usa y maneja sus habilidades básicas y genéricas para una mejor ejecución de los juegos					Acepta la victoria y la derrota con deportividad					Resuelve de manera básica situaciones muy básicas de táctica individual					Maneja aspectos muy básicos de táctica colectiva en diferentes situaciones de juego				
ALUMNO	LOGRO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. ALBUÑO GÓMEZ, MARÍA					X					X					X					X					X					X	
2. ARANDIA SANCHEZ, ROCIO				X					X					X					X					X				X		X	
3. ARRIETA ALAMEDA, MANUEL				X						X					X					X				X			X		X		X
4. BARETÓN FRESNEDA, ADRIÁN				X					X					X					X				X		X		X		X		X
5. BASSO ALVAREZ, RAYEN					X					X					X					X				X			X		X		X
6. CALDERÓN BARBA, MIGUEL				X					X					X					X				X			X			X		X
7. CAMPORA, SOFÍA				X					X					X					X				X			X		X		X	
8. BELEN				X					X					X					X				X			X		X		X	
9. COLORADO GÓMEZ, MICHELLE				X					X					X					X				X			X		X		X	
9. CORE CATALÁN, CARLOS				X					X					X					X				X			X		X		X	
10. CRUZ ENAMORADO, ANGEL MANUEL				X					X					X					X				X			X		X		X	
11. DÍAZ SOTO, IGNACIO				X					X					X					X				X			X		X		X	

LISTA DE CONTROL: Indicadores de logro.



ANEXO 12. RUBRICA DE REGISTRO DE INERCAMBIOS ORALES EN EL AULA.

Educación Física

CEIP

Curso

Aula/Clase: 4ºA

ITEM	UNIDAD DIDÁCTICA Nº 5					
	1	2	3	4	5	6
ALUMNO						
1. ALDUDO GÓMEZ, MARÍA	S	S	S	S	S	S
2. ARANDIA SANCHEZ, ROCIO	N		N	N	AV	AV
3. ARRIETA ALAMEDA, MANUEL	S	AV	S	S	AV	S
4. BARREJÓN FRESNEDA, ADRIÁN	S	AV	S	S	AV	S
5. BASSO ÁLVAREZ, RAYEN	S	S	S	S	S	S
6. CALDERÓN BARBA, MIGUEL	AV	AV	S	S	S	S
7. CAMPORA, SOFÍA BELÉN	N	N	AV	AV	AV	AV
8. COLORADO GÓMEZ, MICHELLE	S	S	S	S	S	AV
9. CORE CATALÁN, CARLOS	S	S	S	S	S	S
10. CRUZ ENAMORADO, ANGEL MANUEL	AV	AV	AV	AV	S	S
11. DÍAZ SOTO, IGNACIO	AV	AV	AV	AV	AV	AV
12. DONATE BARRADO, ANDREA	S	S	S	S	S	S

6  
1  
5  
5  
5  
5  
5  
5  
2  
6  
6  
4  
3  
6

CLAVES: S – Siempre (+1 p)  
Profesor/a:

AV – A veces (+0,5 p)

N- Nunca/Nada (0 p)

REGISTRO INERCAMBIOS ORALES Y ASAMBLEAS

# ANEXO 13. REGISTRO DE AUTOCALIFICACIÓN DIALOGADA

ALUMNO	ACTITUDES		TÍTULO	Nº DE SESIONES	FECHA
	UNIDAD DIDÁCTICA Nº	4			
CA	CP	1. ¿Cómo ha sido tu trabajo en esta UD? ¿Estás satisfecho?	2. ¿Qué calificación te mereces por tu trabajo y comportamiento?	3. ¿Qué has aprendido en esta UD?	4. ¿Qué tienes que mejorar para la siguiente UD y el trimestre?
1. ALDUDO GÓMEZ, MARÍA	8	7	Buena	Alta	Carera y At. Seguir así
2. ARANDIA SANCHEZ, ROCIO	7	6	Positivo	—	Athletismo Seguir así
3. ARRIETA ALAMEDA, MANUEL	9	8	Bien	Buena	A correr mejor =
4. BARREJÓN FRESNEDA, ADRIÁN	8	7	Bien	Regular	Correr y saltar =
5. BASSO ÁLVAREZ, RAYEN	8	9	Buena	Buena	Correr sin cansar =
6. CALDERÓN BARBA, MIGUEL	9	8	No sé	—	Juegos de correr Aprender +
7. CAMPORA, SOFÍA BELEN	8	7	No sabe	¿Buena?	Carera y depar =
8. COLORADO GÓMEZ, MITCHELLE	9	8	Bien	Muy buena	Deportes At. =
9. CORE CATALÁN, CARLOS	9	8	Bien	Muy buena	Correr bien Potencia mejor
10. CRUZ ENAMORADO, ANGEL MANUEL	8	7	Positivo	Buena	Correr bien =
11. DÍAZ SOTO, IGNACIO	8	8	Genial	Impresor	Correr bien (+) Aprender

CLAVES: CP: Calificación profesor CA: calificación alumno  
 Profesor/a:

Angel

REGISTRO AUTOCALIFICACIÓN DIALOGADA

# ANEXO 14. EJEMPLO DE TABLA DE RECOGIDA DE CALIFICACIONES

P4A	U.D.1 JUEGOS POPULARES Y TRADICIONALES					U.D.2 RETOS Y DESAFÍOS COOPERATIVOS					U.D. 3 DEPORTES ALTERNATIVOS					FIN
	1º TRIMESTRE															
	OBSERVACIÓN DIRECTA(40%)	PRODUCCIONES DEL ALUMNADO(30%)	INTERCAMBIOS ORALES CON EL ALUMNADO(20 %)	AUTOCALIFICACIÓN DIALOGADA(10 %)	OBSERVACIONES	OBSERVACIÓN DIRECTA(40%)	PRODUCCIONES DEL ALUMNADO(30%)	INTERCAMBIOS ORALES CON EL ALUMNADO(20 %)	AUTOCALIFICACIÓN DIALOGADA(10 %)	OBSERVACIONES	OBSERVACIÓN DIRECTA(40%)	PRODUCCIONES DEL ALUMNADO(30%)	INTERCAMBIOS ORALES CON EL ALUMNADO(20 %)	AUTOCALIFICACIÓN DIALOGADA(10 %)	OBSERVACIONES	MEDIA ARTIMÉTICA SUMA UDS
1. ALDUDO GÓMEZ, MARÍA	10	7	8	7		10	7	7	7		10	7	6	4		8
2. ARANDIA SANCHEZ, ROCIO	4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	pisci	4
3. ARRIETA ALAMEDA, MANUEL	7	6	6	6		7	7	6	6		10	6	5	6		7
4. BAREJÓN FRESNEDA, ADRIÁN	7	7	6	7		7	6	6	6		8	6	4	6		7
5. BASSO ÁLVAREZ, RAYEN	10	9	8	9		10	8	8	9		10	8	8	8		9
6. CALDERÓN BARBA, MIGUEL	10	7	7	6		10	7	5	7		10	7	7	7		8
7. CAMPORA, SOFIA BELÉN	10	7	5	6		10	6	5	6		10	6	5	6		7
8. COLORADO GÓMEZ, MICHELLE	8	7	7	7		8	5	5	6		8	6	5	6	pisci	7
9. CORE CATALÁN, CARLOS	8	6	7	6		8	6	7	6		8	6	6	6	pisci	8
10. CRUZ ENAMORADO, ANGEL MANUEL	7	7	6	7		7	6	5	6		7	6	5	7		7
11. DÍAZ SOTO, IGNACIO	7	7	6	6		8	7	6	6		8	6	6	6		7
12. DONATE BARRADO, ANDREA	10	5	5	5		10	5	6	5		10	5	4	5		7
13. GARCÍA FERNANDEZ, MARCO	7	6	5	5		7	7	7	6		7	6	6	7		7
14. LÓPEZ HERNÁNDEZ, FRANCISCO	6	6	6	6		6	5	5	6		6	5	5	6		6
15. MARQUÉS MONTES, IRLA	10	9	10	10		10	10	10	10		10	9	9	10		10
16. MARTÍN AZNAR, HENAR	10	7	5	7		10	6	6	6		10	7	6	6	pisci	8
17. MARTÍNEZ ÁLVAREZ, RODRIGO FERNANDO	3	5	5	5		5	6	6	5		6	6	6	6	pisci	6
18. MORALES GARCÍA, DANIEL	6	6	6	6		6	6	5	6		6	6	6	6		6
19. MORENO GARCÍA, NOEMÍ*	7	7	8	7		7	8	7	7		7	8	8	8	exent	8
20. RUBIO GONZÁLEZ, ALMA	7	6	5	6		7	6	6	5		8	5	5	6		7
21. SÁNCHEZ SERRANO, RAÚL	8	8	7	7		8	7	8	8		8	6	6	8		8
22. SAN JUAN CAPELO, CARMEN	10	7	7	8		10	7	7	7		10	6	7	6		8
23. SANZ FERNÁNDEZ, EVA MARIA	10	9	9	8		10	9	9	8		10	7	9	9		9
24. SOLÍS MARTÍNEZ, AITOR	7	6	7	6		7	6	7	6		7	7	6	7		7
25. USHITA GUANANGA, KEVIN ANDERSON	10	7	6	7		10	7	7	7		10	8	4	5		8
26. VERDUGO HERRADOR, ENRIQUE	4	4	4	4		4	5	5	4		5	6	5	5		5